

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μελέτη της σύνδεσης της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά με  
υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό/σύνδρομο Asperger για τις νοητικές  
καταστάσεις και της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μητέρες**

**ΣΟΦΙΑΔΗ ΑΣΗΜΙΝΑ**

**ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ**  
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**2. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ**  
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**3. ΣΤΑΥΡΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**  
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2013

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>Περίληψη.....</b>	<b>4</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>5</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>8</b>
1.1 Αυτισμός-Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας-Σύνδρομο Asperger: ομοιότητες και διαφορές.....	8
1.2 Θεωρία του Νου σε παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη.....	9
1.3 Θεωρία του Νου σε παιδιά με Αυτισμό.....	11
1.4 Σχέση γλώσσας και θεωρίας του Νου.....	12
1.4.1. Χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό στην γλώσσα.....	12
1.4.2. Διήγηση και Θεωρία του Νου.....	16
1.5 Συζήτηση.....	19
1.5.1. Σχέση θεωρίας του Νου και Δεξιοτήτων Συζήτησης.....	19
1.5.2. Βιβλίο –Θεωρία του νου.....	20
1.5.3 Συζήτηση Μητέρας και Παιδιού- Θεωρία του Νου.....	21
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>25</b>
2.1 Μέθοδος έρευνας.....	25
2.2 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	26
2.3 Συμμετέχοντες.....	29
2.4 Εργαλεία.....	30
2.5 Εργαλεία Έρευνας.....	31
2.6 Διαδικασία.....	31
2.7 Κωδικοποίηση Μύθων.....	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>39</b>
3.1 Συνολική χρήση όρων για νοητικές καταστάσεις .....	40
3.2 Χρήση συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία.....	41
3.3 Αναφορά σε ηθικό δίδαγμα μύθων.....	45

3.4 Συνάφεια μορφωτικού επιπέδου - συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις γενικά/ανά κατηγορία στις μητέρες.....	45
3.5 Συνάφεια ανάμεσα στην σκέψη και την αντίληψη-προσοχή, επιθυμία, πρόθεση, φυσική κατάσταση στα παιδιά.....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>47</b>
4.1 Χρήση συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις γενικά.....	47
4.2 Χρήση συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία.....	49
4.3 Αναφορά σε ηθικό δίδαγμα μύθων.....	57
4.4 Συνάφεια μορφωτικού επιπέδου – χρήσης συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις γενικά/ανά κατηγορία από τις μητέρες.....	58
4.5 Συνάφεια ανάμεσα στη χρήση όρων γνώσης και όρων αντίληψης/προσοχής, επιθυμίας, πρόθεσης, φυσικής κατάστασης από τα παιδιά.....	59
4.6 Περιορισμοί-Μελλοντικές προοπτικές.....	60
Βιβλιογραφία.....	62
Παράρτημα.....	73
Κατάλογος Πινάκων	
Πίνακες	
1 Κατηγορίες όρων για τις νοητικές καταστάσεις.....	34
2 Διαφορές ζευγών ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης του συνόλου λέξεων για νοητικές καταστάσεις γενικά .....	40
3 Διαφορές των ζευγών Π.ΥΛΑ-Μ.ΥΛΑ και Π.ΤΑ-ΜΤΑ ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης του συνόλου λέξεων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία νοητικών καταστάσεων.....	41
4 Διαφορές των ζευγών Π.ΥΛΑ-Π.ΤΑ και Μ.ΥΛΑ-Μ.ΤΑ ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης του συνόλου λέξεων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία νοητικών καταστάσεων.....	42

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η μελέτη της σύνδεσης της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό /Σύνδρομο Asperger (ΥΛΑ/ΣΑ) για τις νοητικές καταστάσεις και της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μητέρες τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 32 παιδιά με τις μητέρες τους, δηλαδή 16 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) και 16 με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ηλικίας 7,5-13,5 ετών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της κοινής ανάγνωσης /συζήτησης τεσσάρων μύθων του Αισώπου από τις μητέρες και τα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στη διάρκεια της αφηγηματικής δραστηριότητας οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ και των παιδιών με ΤΑ χρησιμοποιούν περισσότερους νοητικούς όρους από τα παιδιά και μάλιστα με αισθητή διαφορά για τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ. Ένα ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι δεν παρατηρήθηκε διαφορά ως προς την ποσότητα χρήσης νοητικού λόγου ανάμεσα στις μητέρες των δύο ομάδων. Επιπλέον, για τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ επιβεβαιώθηκε συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της χρήσης νοητικού λόγου ενώ αυτό δεν βρέθηκε για τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ. Τέλος, σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ είχαν την τάση να αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις και στο ηθικό δίδαγμα των μύθων στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά με ΤΑ.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τον όρο « Θεωρία του Νου » (ΘτΝ) οι ερευνητές αναφέρονται στην κατανόηση των παιδιών ότι οι άνθρωποι είναι νοητικά όντα που έχουν πεποιθήσεις, επιθυμίες συναισθήματα, προθέσεις και ότι οι πράξεις και οι αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων μπορούν να ερμηνευτούν και να εξηγηθούν με βάση αυτές τις νοητικές καταστάσεις (Bowler, 1992 · Harpe', 1995 · Howlin, 2008).

Η γλώσσα είναι σημαντική για τη ΘτΝ γιατί επιτρέπει και υποστηρίζει τη διάκριση ανάμεσα στο πραγματικό και το υποθετικό ή το εξωπραγματικό (Astington & Bird, 2005) και βοηθάει το παιδί να αναπαραστήσει τις εσφαλμένες πεποιθήσεις (Astington, 2001). Οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται και υποστηρίζουν την εξέλιξη της ΘτΝ ενώ την ίδια στιγμή η αυξανόμενη εξελισσόμενη ΘτΝ διευκολύνει την διεξαγωγή αποτελεσματικής επικοινωνίας (Miller, 2006).

Ο αυτισμός συνεπάγεται γνωστικό έλλειμμα και στην ΘτΝ και στη γλώσσα, κάτι που δυσκολεύει ιδιαίτερα την κοινωνική προσαρμογή των ατόμων με αυτισμό. Η έρευνα έχει δείξει πως σε αυτό το σύνδρομο συνδέεται ακόμα περισσότερο η γλωσσική ανάπτυξη με την ΘτΝ, σε σχέση με άλλους πληθυσμούς (Lord & Paul, 1997 βλέπε Tager-Flusberg, 2000 · Tager-Flusberg, 1993, 1997). Το έλλειμμα στην ΘτΝ στον αυτισμό μπορεί να εξηγήσει προβλήματα στην χρήση της γλώσσας όπως το περιορισμένο εύρος επικοινωνιακών συναλλαγών και τις δυσκολίες στη συζήτηση, στη διήγηση και στην ερμηνεία της πρόθεσης των λόγων των άλλων (Tager-Flusberg, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί η κοινωνική προσέγγιση της ανάπτυξης της ΘτΝ και η σχέση της με τη γλώσσα: Σύμφωνα με την Nelson και τους συνεργάτες της (2003) τα παιδιά αποκτούν κοινωνική κατανόηση (ή ΘτΝ) ως μέτοχοι ενός κοινωνικού κόσμου που είναι πρώτιστα νοητικός κόσμος, «μια κοινωνία μυαλών». Μέσω της γλώσσας τα παιδιά ανακαλύπτουν πώς τα μυαλά αλληλεπιδρούν, ότι μέσω των γλωσσικών συναλλαγών είναι δυνατόν να αλλάξουν πεποιθήσεις, να δημιουργηθούν επιθυμίες, να προκληθούν συναισθήματα (Astington & Bird, 2005). Επιπρόσθετα, μέσω της γλώσσας τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινωνική αλληλεπίδραση, σε συζητήσεις, σε παιχνίδια φαντασίας/προσποίησης, σε διηγήσεις ιστοριών και άλλες δραστηριότητες που

ενισχύουν την ικανότητά τους να συνδέουν ορατές πράξεις και συμπεριφορές με νοητικές καταστάσεις που δεν είναι προσβάσιμες μέσω της όρασης (Nelson, 2005).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η σημασία της συμμετοχής των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με αυτισμό σε οικογενειακές συζητήσεις για νοητικές καταστάσεις και τις αιτίες τους (Brown & Dunn, 1991 · Brown & Dunn, 1992 · Degotardi & Torr, 2007 · Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991 · Perner, Ruffman & Leekam, 1994). Γιατί η συμμετοχή και η έκθεση σε συζήτηση για τις νοητικές καταστάσεις του εαυτού και των άλλων μπορεί να διδάξει τα παιδιά για αυτές τις νοητικές καταστάσεις κάτι που συνακόλουθα θα φανεί στην απόκτηση ΘtN και στην επίδοση στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης (Symons, 2004).

Η κοινή ανάγνωση βιβλίων με θέμα σχετικό με νοητικές καταστάσεις είναι μια δραστηριότητα που πολλές οικογένειες προτιμούν είτε σε πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών μέσω της εκμαίευσης συζήτησης για νοητικές καταστάσεις (Adrian, Clemente, Rosa & Villanueva, 2007 · Le Sourn-Bissaoui & Hooge-Lespagnol, 2006 · Ziv, Smadja & Aram, 2013), είτε σε πλαίσιο επικοινωνίας και σύσφιξης σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών (Bus & van IJzendoorn, 1997 · Danis, Bernard & Leproux, 2000).

Κατά την κοινή ανάγνωση ενός βιβλίου δημιουργείται έφορο πλαίσιο για διάλογο κατά το οποίο οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται ταυτόχρονα και σε βάθος πάνω στο ίδιο αντικείμενο (Adrian, Clemente, Rosa, Villanueva & Rieffe, 2005). Παράλληλα, ευνοείται η ανάπτυξη συζήτησης για νοητικές καταστάσεις, καθώς οι πράξεις και οι εμπειρίες των χαρακτήρων των βιβλίων διαμορφώνονται βάσει των προθέσεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων τους (Dyer, Shatz & Wellman, 2000). Η συζήτηση που προκύπτει μεταξύ γονέα και παιδιού κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον αναφοράς σε νοητικές καταστάσεις με την καθοδήγηση του πιο έμπειρου γονέα (Cervantes & Callanan, 1998 · Dyer et al., 2000 · Ontai & Thompson, 2002 · Ruffman, Slade & Crowe, 2002).

Γενικός στόχος αυτής της έρευνας ήταν να επεκτείνει την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία σε σχέση με τη γλώσσα για νοητικές καταστάσεις που χρησιμοποιούν παιδιά προσχολικής ηλικίας με Τυπική Ανάπτυξη και με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger και οι μητέρες τους με την μελέτη της γλώσσας που χρησιμοποιούν παιδιά δημοτικού με Τυπική Ανάπτυξη και με Αυτισμό Υψηλής

Λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger και οι μητέρες τους στο πλαίσιο μιας αφηγηματικής δραστηριότητας με ένα βιβλίο.

Πιο αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματός της. Αρχικά σκιαγραφείται το προφίλ των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ και παρουσιάζεται εξελικτικά η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου τόσο σε παιδιά με ΤΑ όσο και σε παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ. Κατόπιν παρουσιάζεται η σχέση γλώσσας- Θεωρίας του Νου με επικέντρωση στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό και στη σχέση της διήγησης με τη Θεωρία του Νου. Το πώς σχετίζονται οι δεξιότητες συζήτησης των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ με την ανάπτυξη της Θεωρίας του νου, το πώς συνδέεται το βιβλίο με αυτή και πώς συμβάλλει η συζήτηση μητέρας παιδιού με έναυσμα ένα βιβλίο στην βελτίωση της, είναι τα θέματα που αναλύονται στη συνέχεια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος διερεύνησης του θέματος της εργασίας, με αναφορά στους συμμετέχοντες, στα υλικά, στα εργαλεία και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, στο ίδιο κεφάλαιο διατυπώνονται οι υποθέσεις σε σχέση με τη γλώσσα για νοητικές καταστάσεις που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες .

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από την επεξεργασία των δεδομένων, βάσει των υποθέσεων που τέθηκαν. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, ενώ αναφέρονται οι περιορισμοί της και οι μελλοντικές προοπτικές του υπό εξέταση θέματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1 Αυτισμός - Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας - Σύνδρομο Asperger : ομοιότητες και διαφορές

Ο αυτισμός είναι μια εξελικτική διαταραχή με οργανική αιτιολογία που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, συνοδευόμενη από ένα περιορισμένο ρεπερτόριο επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και έλλειψη φαντασίας (Phillips, Baron-Cohen & Rutter, 1995). Το Σύνδρομο Asperger (ΣΑ) είναι μια σοβαρή, χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία μαζί με την αυτιστική διαταραχή και την διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη συνθέτουν μια ενότητα γνωστή ως διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Hill & Frith, 2003).

Τα παιδιά με ΣΑ, όπως και τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, η οποία δυσχεραίνεται από την εμμονή τους σε συγκεκριμένα θέματα, την αδυναμία τους να αντιληφθούν τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα των άλλων (Dissanayake & Macintosh, 2003 · Hill & Frith, 2003 · Volkmar, Paul, Klin & Cohen, 2005), την περίεργη προσωδία, την έλλειψη κρίσης ως προς την ποσότητα και ποιότητα λόγου κατά την συζήτηση, την έλλειψη συνοχής στην ομιλία, την περιορισμένη αξιοποίηση χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου, την ανικανότητα κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας (Gillberg, 1989 · Szatmari, Bartolucci & Brenner, 1989 βλέπε Ziatas, Durkin, & Pratt, 1998). Από την άλλη, διαφοροποιούνται ως προς το ότι έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, δεν παρατηρείται σημαντική καθυστέρηση στην γλωσσική τους ανάπτυξη, έχουν καλό λεξιλόγιο, αν και μερικές φορές λίγο ασυνήθιστο. (Dissanayake & Macintosh, 2003 · Hill & Frith, 2003 · Volkmar et al., 2005)

Όσον αφορά τη διάκριση ΣΑ και Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (ΥΛΑ) πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι και τα δύο ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού, μόνο που το ΣΑ χαρακτηρίζεται από πιο ήπια συμπτώματα (Howlin, 2008 · Mesibov, Shea & Adams, 2001 · Ozonoff & Griffith, 2000 · Prior, 2000 βλέπε Solomon et al, 2004). Αν και έρευνες έδειξαν ότι στα χρόνια του δημοτικού τα παιδιά διαφοροποιούνται ως προς την κατάκτηση και την επίδοση τους σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης πρώτης και



δεύτερης τάξης με υπεροχή των παιδιών με ΣΑ έναντι των παιδιών με ΥΛΑ (Bowler, 1992 · Dahlgren & Trillingsgaard, 1996 βλέπε Ziatas, Durkin et al., 1998 · Dissanayake & Macintosh, 2003 · Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991 · Paynter & Peterson, 2010) και για τις δύο ομάδες η επίδοση στη θεωρία του νου είναι συνάρτηση τόσο της λεκτικής νοητικής ικανότητας όσο και της συντακτικής τους επάρκειας (Paynter & Peterson, 2010).

## **1.2 Θεωρία του Νου σε παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη**

Η ΘτΝ περιλαμβάνει δύο συνιστώσες, την κοινωνικο-αντιληπτική και την κοινωνικο-γνωστική (Tager-Flusberg, 2001 · Tager-Flusberg & Sullivan, 2000). Η κοινωνικο-αντιληπτική συνιστώσα αναδύεται πρώτη στην ανάπτυξη και βοηθάει τα νήπια να ερμηνεύσουν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων μέσω των πληροφοριών που εκπέμπουν το πρόσωπο, η φωνή και οι κινήσεις του σώματος (Baron-Cohen, 1994 · Repacholi, 1998 βλέπε Tager-Flusberg & Robert, 2005). Ακολουθεί η κοινωνικο-γνωστική, η οποία σχετίζεται με την αιτιολόγηση του περιεχομένου των νοητικών καταστάσεων βάσει των πληροφοριών που εκλαμβάνονται διαισθητικά μέσω αντιληπτικών ενδείξεων και μέσω της ροής των γεγονότων στην πορεία του χρόνου (de Villiers, 2000 · Hale & Tager-Flusberg, 2003).

Μεταξύ την ηλικία των 18 μηνών και 3 ετών παρατηρείται μια εντυπωσιακή εξέλιξη στον τρόπο επικοινωνίας των παιδιών καθώς κατανοούν πιο εύκολα τα συναισθήματα και κατά τη διάρκεια του 3<sup>ου</sup> έτους, το νου. Εξαπατούν εσκεμμένα, κοροϊδεύουν, συνωμοτούν, κάνουν αστεία, διεκδικούν αυτό που θέλουν, παρηγορούν, διαπραγματεύονται στον καυγά, διασκεδάζουν, μοιράζονται το ενδιαφέρον για φανταστικά παιχνίδια, συζητούν για το πώς είναι ο κόσμος, διηγούνται κοινές εμπειρίες για γεγονότα του παρελθόντος ή του μέλλοντος. Όποια μορφή από τις παραπάνω και αν έχει η επικοινωνία τους με κάποιον άλλο φαίνεται ξεκάθαρα το πόσο στενά συνδέεται αυτή με την κατανόηση του νου (Dunn & Brophy, 2005).

Μεταξύ των 2,5 και 3 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι επιθυμίες, οι προθέσεις και οι συναισθηματικές αντιδράσεις συνδέονται αιτιακά, αφού προϋπόθεση για την εμπρόθετη δράση είναι η επιθυμία του ατόμου για κάτι και η πεποίθηση πως με

τη συγκεκριμένη ενέργεια θα εκπληρώσει την επιθυμία του (Nugyen & Frye, 1999 · Μισαηλίδη, 2003).

Μεταξύ 3 και 5 ετών τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δύο άνθρωποι μπορούν να έχουν διαφορετικές επιθυμίες για το ίδιο αντικείμενο πριν να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις γι' αυτό. Τότε αναπτύσσουν, επίσης, και την ικανότητα απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων. Γνωρίζουν ότι η συμπεριφορά κάποιου διαμορφώνεται από τις πεποιθήσεις του για την πραγματικότητα, ακόμα και όταν αυτές είναι λανθασμένες σε σχέση με αυτή (Begeer, Rieffe, Terwogt & Stockmann, 2003 · Μισαηλίδη, 2003 · Wellman & Liu, 2004), ότι οι πεποιθήσεις διαφέρουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με την πηγή των πληροφοριών του και ότι μπορούν να αλλάξουν με την πρόσληψη μιας καινούργιας πληροφορίας (Astington, 1993 · Bartsch & Wellman, 1995).

Το επόμενο στάδιο μετά την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης είναι η κατανόηση της κρίσης ότι κάποιος μπορεί να μην παρουσιάζει το συναίσθημα που νιώθει (Wellman & Liu, 2004). Από τα 6 έτη και μετά τα παιδιά μπορούν να εκτιμήσουν τα συναισθήματα κάποιου λαμβάνοντας υπόψιν τις εσφαλμένες πεποιθήσεις και επιθυμίες του (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989 · de Rosnay, Pons, Harris & Morrell, 2004).

Κατά την σχολική περίοδο η ΘτΝ εξακολουθεί να ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης νοητικών καταστάσεων και η αξιοποίησή τους για την ερμηνεία της συμπεριφοράς (Meins, Fernyhough, Johnson, & Lidstone, 2006). Ανάμεσα στα 7-8 έτη και 10-11 έτη έχει παρατηρηθεί να βελτιώνεται σημαντικά η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης δεύτερου βαθμού και στα τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Pons & Harris, 2005 · Pons, Harris & de Rosnay, 2004).

Την περίοδο που τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, κατά την οποία κυρίαρχο ρόλο στη ζωή τους παίζει πλέον η ακαδημαϊκή μάθηση (κυρίως από τα 8 έως 11 έτη) η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη ΘτΝ αλλάζει. Ενώ σε προγενέστερο στάδιο ανάπτυξης η λεκτική ικανότητα των παιδιών προέβλεπε την επίδοσή τους στη ΘτΝ αλλά όχι το αντίστροφο (Astington, 2000), τώρα η επίδοση στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης δεύτερου βαθμού εξαρτάται από την ανεπτυγμένη ικανότητα του αναστοχασμού και της κατανόησης της γλώσσας για εσωτερικές καταστάσεις. Ακόμη,

αυτή την περίοδο τα παιδιά δεν επεκτείνουν μόνο τη χρήση νοητικών όρων αλλά συνειδητοποιούν τη σημασία τους, γεγονός που προάγει την μάθηση τους σε πολλούς ακαδημαϊκούς τομείς (πχ. ιστορία, μαθηματικά) (Grazzani Gavazzi & Ornaghi, 2012).

### **1.3 Θεωρία του Νου σε παιδιά με Αυτισμό**

Η ανάπτυξη της ΘτΝ στα άτομα με αυτισμό έχει κάποια κοινά σημεία με αυτή των ατόμων τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) αλλά διαφοροποιείται σε αρκετά. Η υπόθεση ότι τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν ελλειμματική ΘτΝ διατυπώθηκε για πρώτη φορά μετά το εύρημα ότι τα παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας μειονεκτούσαν σε συμπεριφορές που ένα φυσιολογικό παιδί εμφανίζει από το 15<sup>ο</sup> μήνα, συμπεριφορές που προϋποθέτουν αναπαράσταση των νοητικών καταστάσεων: κοινή εστία προσοχής και συμβολικό παιχνίδι (Baron-Cohen et al., 1996 · Sigman, Mundy, Ungerer & Sherman, 1986 βλέπε Kerr & Durkin, 2004).

Στον αυτισμό τα παιδιά υστερούν και στο κοινωνικο-αντιληπτικό και το κοινωνικο-γνωστικό επίπεδο της ΘτΝ. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό φαίνονται να παρουσιάζουν έλλειμμα ως προς την οντολογική διάκριση ανάμεσα σε νοητικές και φυσικές οντότητες και γεγονότα (Baron-Cohen, 2001 · Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 1993). Επίσης, δεν μπορούν να αντιληφθούν το αξίωμα ότι όταν δεις κάτι το γνωρίζεις, επομένως δε ξέρουν πότε κάποιος γνωρίζει κάτι και πότε όχι (Baron-Cohen & Goodhart, 1994 · Leslie & Faith, 1988 βλέπε Baron-Cohen, 2001). Επιπρόσθετα, δεν μπορούν να καταλάβουν από το βλέμμα των άλλων τι θέλουν ή τι κοιτάζουν (Baron-Cohen, Baldwin & Crowson, 1997a · Leekam, Baron-Cohen, Brown, Perrett & Milders, 1997 βλέπε Baron-Cohen, 2001), ούτε καταλαβαίνουν γιατί οι άλλοι ή οι ίδιοι ενεργούν με συγκεκριμένο τρόπο.

Εξελικτικά, όπως και τα παιδιά με ΤΑ, τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν πρώτα την επιθυμία και μετά την πεποίθηση. Ακόμη, πρώτα αντιλαμβάνονται τη γνώση και τη μη γνώση (κάτι μπορεί να είναι αλήθεια, αλλά κάποιος να μην το γνωρίζει αυτό) και στη συνέχεια ότι κάποιος μπορεί να έχει μια πεποίθηση, η οποία, γνωρίζει κάποιος άλλος, ότι είναι σαφώς λάθος. Τα παιδιά με αυτισμό, όμως, κατακτούν αυτά τα βήματα πολύ αργότερα σε σχέση με τα παιδιά με ΤΑ (Peterson, Wellman & Liu, 2005).

Σε αντίθεση, όμως, με τα παιδιά με ΤΑ, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται περισσότερο στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης έναντι των κρυμμένων συναισθημάτων (κάποιος μπορεί να αισθάνεται κάπως αλλά να εκδηλώνει κάτι άλλο), ίσως γιατί έχουν υιοθετήσει κάποιες άλλες στρατηγικές για να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους και να αλληλεπιδρούν επιτυχώς μαζί τους, παρόλο που δεν μπορούν να εκτιμήσουν ακριβώς τις νοητικές καταστάσεις τους (Peterson et al., 2005).

Παρόλα αυτά, ένα μικρό ποσοστό παιδιών με αυτισμό αναπτύσσουν την ικανότητα να επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης μέσω της γλώσσας (Tager-Flusberg & Robert, 2005). Ωστόσο, ανταποκρίνονται στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης που ενδείκνυνται για παιδιά 4 ετών, όταν η νοητική τους ηλικία είναι μεγαλύτερη των 4 ετών. Δυσκολεύονται, όμως, στις δοκιμασίες που αντιστοιχούν σε παιδιά 6-7 ετών, ακόμα και σε μεγαλύτερη ηλικία (Ozonoff et al, 1991 βλέπε Baron Cohen et al, 1993).

Όσον αφορά τα παιδιά με ΥΛΑ ή αυτά με ΣΑ επιτυγχάνουν στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης πρώτης τάξης, το νωρίτερο στα 5μισι και συνήθως γύρω στην ηλικία 9 ετών (Happe, 1995). Κάποια περνούν και δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης δεύτερης τάξης που αντιστοιχούν σε νοητική ηλικία 6 ετών (Bowler, 1992 · Happe, 1993 βλέπε Baron-Cohen, 2001) αλλά δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ΘτΝ υψηλότερου επιπέδου που αντιστοιχούν σε νοητική ηλικία 8 ετών (Happe, 1994 βλέπε Baron-Cohen, 2001) ή την αποκωδικοποίηση σύνθετων νοητικών καταστάσεων από την έκφραση των ματιών ακόμα και όταν είναι σε μεγαλύτερη ηλικία (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997b · Baron-Cohen, Wheelwright & Jolliffe, 1997c βλέπε Baron-Cohen, 2001). Ο Bowler (1992) υπέθεσε ότι παρά την καλή επίδοση των ατόμων με ΣΑ σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης πρώτης και δεύτερης τάξης, δυσκολεύονται να εξηγήσουν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων στην καθημερινότητα.

## **1.4 Σχέση γλώσσας και Θεωρίας του Νου**

### **1.4.1 Χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό στη γλώσσα**

Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία δύο ανθρώπων παίζουν τα **προσωδιακά** χαρακτηριστικά της γλώσσας (ο τονισμός, ο τόνος/ένταση της φωνής, ο ρυθμός, η

μελωδικότητα) (Crystal, 1975 βλέπε Tager-Flusberg, 1993) γιατί συνδέονται με την έκφραση και την ερμηνεία συναισθημάτων, διάθεσης και συμπεριφορών (Frick, 1985 βλέπε Tager-Flusberg, 1993 · Winner, 1988 βλέπε Tager-Flusberg, 1993).

Η ομιλία των παιδιών με αυτισμό δεν χαρακτηρίζεται από μελωδικότητα ενώ παρατηρείται μη συμβατική χρήση σε σχέση με τον ρυθμό, τον τονισμό, την ένταση (Kanner, 1946 βλέπε Tager-Flusberg, 1993 · Pronovost et al, 1966 βλέπε Tager-Flusberg, 1993), κάτι που συνεχίζεται στην εφηβική και ενήλικη ζωή (Ornitz & Rino, 1976 βλέπε Tager-Flusberg, 1993 · Simmons & Baltaxe, 1975 βλέπε Tager-Flusberg, 1993). Επίσης, δυσκολεύονται να ερμηνεύουν τέτοιες πληροφορίες στην ομιλία των άλλων (Van Lancker, 1989 βλέπε Tager-Flusberg, 1993).

Αυτές οι αδυναμίες των παιδιών με αυτισμό δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους τόσο γιατί οι άλλοι θεωρούν περίεργο τον τρόπο που μιλάνε και δυσανασχετούν λόγω της έλλειψης επαρκών οπτικών και επιτονικών βοηθητικών στοιχείων για την ερμηνεία των λεγομένων τους όσο και γιατί τα ίδια αδυνατούν να αξιοποιήσουν αυτά τα προσωδιακά χαρακτηριστικά ως μέσο κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των συνομιλητών τους.

Η γλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει, ακόμη, την πραγματολογία, τη σημασιολογία και τη σύνταξη. Η πραγματολογία έχει να κάνει με την ικανότητα του να χρησιμοποιείς και να ερμηνεύεις τη γλώσσα κατάλληλα στην διαπροσωπική επικοινωνία (Milligan, Astington & Dack, 2007). Πραγματολογία και ΘτΝ σχετίζονται εννοιολογικά γιατί η πραγματολογική ικανότητα εξαρτάται από την ικανότητα κάποιου να παρακολουθεί τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις του ομιλητή/ακροατή για να μπορέσει να επικοινωνήσει επιτυχώς.

Τα ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό ως προς την **πραγματολογία** αφορούν πολλές λειτουργίες στις οποίες εμπλέκεται η γλώσσα: Η δυσκολία να καταλάβουν ότι η επικοινωνία δεν είναι απλά επιφανειακή αλλά έχει στόχο να ανακαλύψει τις προθέσεις του άλλου, η αδυναμία να δουν τη συζήτηση ως ένα μέσο που μπορούν να αλλάξουν ή να εμπλουτίσουν τη γνώμη του άλλου για κάτι, η δυσκολία να συμπλέξουν τα γεγονότα και την ψυχολογική κατάσταση των ηρώων κατά την διήγηση μιας ιστορίας (Tager-Flusberg, 2000), η έλλειψη ικανότητας τους για δημιουργία σχέσεων με τους άλλους κατά την επικοινωνία (Dunn & Brophy, 2005).

Κάποιοι ερευνητές έδωσαν έμφαση στον ρόλο της **σημασιολογίας**, δηλαδή της γνώσης της σημασίας λέξεων αλλά και την κατανόηση της σημασίας/νοήματος σε επίπεδο πρότασης και γενικότερα συζήτησης στην ανάπτυξη της ΘτΝ (Milligan et al., 2007). Η έρευνα για τη σχέση λεξιλογικής-σημασιολογικής γνώσης και της ΘτΝ επικεντρώθηκε περισσότερο στην απόκτηση της αναπαραστατικής κατανόησης του μυαλού, όπως αντιπροσωπεύεται αυτή από την επίδοση σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης, εξαιτίας της συνήθους αποτυχίας των παιδιών με αυτισμό σε αυτές.

Στις περισσότερες από αυτές τις έρευνες η λεξιλογική γνώση των συμμετεχόντων μετριέται με σταθμισμένα τεστ προσληπτικού λεξιλογίου όπως το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT · Dunn & Dunn, 1981) ή το British Picture Vocabulary Scale (BPVS · Dunn, Dunn, Whetton, & Pintille, 1982), την βρετανική έκδοσή του ευρέως χρησιμοποιούμενου PPVT και για παιδιά ΤΑ και για παιδιά με αυτισμό, και γενικότερα έχουν βρεθεί υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτές τις μετρήσεις και στην επίδοση στη ΘτΝ (Tager-Flusberg, 2000).

Σε μια μετανάλυση, η Happe' (1995) βρήκε ότι η υψηλή λεκτική νοητική ηλικία όπως μετρήθηκε από το προσληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών με αυτισμό, προέβλεψε την επιτυχία σε δύο κλασικές δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης, τόσο για τα παιδιά με αυτισμό (N=70) όσο και για την ομάδα ελέγχου παιδιών ΤΑ (N=70). Η Happe' βρήκε ότι τα παιδιά με ΤΑ είχαν 50% πιθανότητα να επιτύχουν στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης στην λεκτική νοητική ηλικία των 4 ετών ενώ τα παιδιά με αυτισμό πάνω από τα 9 έτη. Σύμφωνα με την ερευνήτρια αυτό ίσως συμβαίνει γιατί τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα ως μέσο για να μπορέσουν να λύσουν τις δοκιμασίες ενώ τα παιδιά ΤΑ χρησιμοποιούν μη γλωσσικούς γνωστικούς μηχανισμούς.

Οι Sparrevohn και Howie (1995) στην έρευνα τους με παιδιά σχετικά υψηλής λειτουργικότητας διαπίστωσαν ότι η λεκτική ικανότητα τους επηρέασε την επίδοση των παιδιών σε πέντε δοκιμασίες σχετικές με ΘτΝ αφού είχε ελεγχθεί η χρονολογική και η μη λεκτική ικανότητα τους. Στην έρευνα της De Villiers (2000) η επίδοση στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης συσχετίστηκε σημαντικά με την επίδοση του 90% της ομάδας των παιδιών με αυτισμό στο λεξιλόγιο.

Στην έρευνα των Ziatas και άλλοι (1998) με παιδιά με αυτισμό ή ΣΑ διαπιστώθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία

εσφαλμένης πεποίθησης και στις κρίσεις τους για το βαθμό βεβαιότητας των γνωστικών ρημάτων νομίζω, ξέρω, μαντεύω. Στην διαχρονική έρευνα της Tager-Flusberg (2003) παρατηρήθηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη αυθόρμητη χρήση νοητικών όρων από παιδιά με αυτισμό (την ώρα παιχνιδιού με τους γονείς τους) και στην αναφορά σε γνωστικές νοητικές καταστάσεις και την επίδοση στην ΘτΝ.

Μια από τις πιο αξιοσημείωτες απόψεις για τον ρόλο της **σύνταξης** στην ανάπτυξη της ΘτΝ είναι ο γλωσσικός ντετερμινισμός που προτείνει η Jill deVilliers και οι συνεργάτες της (· de Villiers, 2005 · de Villiers & de Villiers, 2000 · 2003. de Villiers & Pyers, 2002) Η J. de Villiers υποστήριξε πως για να σκεφτεί κάποιος για νοητικές καταστάσεις και πιο συγκεκριμένα για την εσφαλμένη πεποίθηση απαιτείται συγκεκριμένη συντακτική δομή στη γλώσσα της σκέψης του, μια δευτερεύουσα πρόταση που εξαρτάται από ένα ρήμα επικοινωνίας (λέω) ή ένα γνωστικό ρήμα (νομίζω, πιστεύω, υποθέτω) για να δημιουργήσει μια σύνθετη πρόταση. Αυτή η δομή επιτρέπει την αληθινή αναφορά μιας εσφαλμένης αναπαράστασης γιατί ολόκληρη η περίπλοκη πρόταση, που αποτελείται από τις κύρια πρόταση και τις εξαρτημένες προτάσεις μπορεί να είναι αληθής παρόλο που οι εξαρτημένες δευτερεύουσες προτάσεις εκφράζουν μια κατάσταση που είναι ψευδής.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι για τα παιδιά με αυτισμό είναι η γλωσσική γνώση των ρημάτων επικοινωνίας που παρέχει το βασικό συνεκτικό δεσμό με την εσφαλμένη πεποίθηση (Tager-Flusberg, 2000 · Tager-Flusberg & Robert, 2005). Διότι η προσέγγιση των προτάσεων με ρήματα επικοινωνίας δεν προϋποθέτει την αναπαράσταση της νοητικής κατάστασης του ομιλητή, καθώς αυτές οι προτάσεις δεν απαιτούν νοητική κατανόηση των νοητικών καταστάσεων (Tager-Flusberg & Robert, 2005). Όταν το παιδί ακούει: « Η μαμά είπε ότι έχουμε κοτόπουλο για φαγητό» και μετά βλέπει να σερβίρεται χάμπουργκερ αντί αυτού, έχει απτή απόδειξη ότι η αξία της εξαρτημένης πρότασης σε σχέση με την πραγματικότητα είναι ανεξάρτητη από την αξία ολόκληρης της πρότασης σε σχέση με την πραγματικότητα. Αυτή την κατανόηση θα την γενικεύσει στα γνωστικά ρήματα που χρησιμοποιούν την ίδια συντακτική δομή (Miller, 2006)

Στην έρευνα των De Villiers (2000) η επίδοση δεκάχρονων παιδιών με αυτισμό στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης συσχετίστηκε σημαντικά με την επίδοση του

90% της ομάδας των παιδιών στην γραμματική/σύνταξη. Στην έρευνα της Tager-Flusberg (2000) με μια ομάδα 20 εφήβων με αυτισμό βρέθηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην εσφαλμένη πεποιθήση και στην επίδοση στις δοκιμασίες με συμπληρώματα (complements) που περιείχαν μόνο ρήματα επικοινωνίας. Μετά από πενταετή έρευνα οι Tager-Flusberg και Robert (2005) κατέληξαν πως τόσο η γενική γλωσσική ικανότητα (η γενική μορφολογική και συντακτική ανάπτυξη) των παιδιών με αυτισμό όσο και η συγκεκριμένη γνώση των συμπληρωμάτων των προτάσεων (sentential complements) προβλέπουν την επίδοση στη ΘτΝ. Οι Lind & Bowler (2009) διαπίστωσαν ότι έφηβοι με αυτισμό ή σύνδρομο Asperger, χρησιμοποιούν την γνώση τους για την συμπληρωματική σύνταξη ως μέσο για να εφεύρουν λύσεις για τις σχετικές με εσφαλμένες πεποιθήσεις δοκιμασίες και πιο συγκεκριμένα για τη δοκιμασία αλλαγής τοποθεσίας, παρά το έλλειμμα τους στην αναπαραστατική ΘτΝ.

#### **1.4.2. Διήγηση και Θεωρία του Νου**

Οι διηγήσεις ιστοριών αποτελούν πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης της ΘτΝ. Μέσω της διήγησης τα παιδιά οδηγούνται να καταλάβουν ότι προκειμένου να κατανοήσουν το σενάριο της ιστορίας πρέπει να αντιληφθούν τα κίνητρα και τις προθέσεις των ηρώων, το “τοπίο συνειδητότητας” κατά τον Bruner<sup>1</sup> (1986) και να τα συνδέσουν με τις ενέργειές τους.

Στην ηλικία των 2-3 ετών τα παιδιά με ΤΑ κωδικοποιούν την γνώση που αποκομίζουν από τις εμπειρίες τους ενσωματώνοντας τις σε αυτοδημιούργητες διηγήσεις (Bruner & Feldman, 1993). Όπως έχει βρεθεί από πολλούς ερευνητές τα παιδιά με αυτισμό σε σχέση με παιδιά με ΤΑ παράγουν μικρότερες ιστορίες με λιγότερες αιτιολογικές συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα (Capps, Losh & Thurber, 2000 · Tager-Flusberg, 1995).

Η λιγότερο σύνθετη σύνταξη που χρησιμοποιούν τα παιδιά με αυτισμό δείχνει ότι περιορίζονται σε πιο κυριολεκτικές περιγραφές των εικόνων, επικεντρώνονται στη συμπεριφορά μόνο των ηρώων ή αιτιολογούν τα συναισθήματα τους όχι βάσει του

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Bruner (1986) το να διηγηθεί ένα παιδί μια ιστορία απαιτεί το να συνθέσει με μια συνοχή μια σειρά γεγονότων( τοπίο δράσης) συμπεριλαμβάνοντας τις προθέσεις, τις σκέψεις, τα κίνητρα, τα συναισθήματα, ότι μπορεί να σκέφτεται ο ένας ήρωας της ιστορίας αλλά όχι ο συμπεριλαμβανόμενος του (τοπίο συνειδητότητας).



αιτιολογικού πλαισίου της ιστορίας, αλλά βλέποντας μόνο την έκφραση των προσώπων στις εικόνες. Αντίθετα, τα παιδιά με ΤΑ βασίζονται στις νοητικές καταστάσεις των ηρώων για να κάνουν χρονικοαιτιολογικές διακρίσεις ανάμεσα στα γεγονότα της ιστορίας, συνδέοντας τις με τρόπο που να διευκολύνουν την εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας (Berman & Slobin, 1994 βλέπε Capps et al, 2000).

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κατανόηση της ΘτΝ είναι προϋπόθεση για την κατανόηση της διήγησης (Capps et al., 2000 · Craig & Baron-Cohen, 2000). Άλλοι θεωρούν ότι η ικανότητα για ΘτΝ είναι διαφορετική από την ικανότητα αυθόρμητης χρήσης των δεξιοτήτων ΘτΝ για την περιγραφή και την ερμηνεία της συμπεριφορά των άλλων, επομένως η χρήση νοητικών όρων δεν συνδέεται με την ανάπτυξη της ΘτΝ (Charman & Shmueli-Goetz, 1998 · Meins et al., 2006 · Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Τέλος, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έκθεση σε ιστορίες και η συμμετοχή σε συνθήκες διήγησης μπορεί να ενδυναμώσουν την ανάπτυξη ΘτΝ σε μικρά παιδιά (Guajardo & Watson, 2002 · Peskin & Astington, 2004 · Ratner & Olver, 1998 · Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005).

Οι Capps, Losh & Thurber (2000) παρατήρησαν πως στα παιδιά με αυτισμό, οι σχετικές με τη ΘτΝ δεξιότητες συνδέονταν αφενός μεν με την κοινωνική πτυχή της διήγησης, υπό την έννοια της παρακολούθησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος του ακροατή, αφετέρου με την επεξηγηματική πτυχή της διήγησης, υπό την έννοια της αποσαφήνισης των αιτιών, των συναισθημάτων και σκέψεων των ηρώων της ιστορίας. Οι Craig και Baron-Cohen (2000) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό και ΣΑ δυσκολεύτηκαν να εισαγάγουν φανταστικά στοιχεία στις διηγήσεις τους, στοιχεία δηλαδή που σχετίζονται με την ικανότητα μετααναπαράστασης, που χρειάζεται για να περάσει κάποιος τις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης.

Στην έρευνα των Tager-Flusberg και Sullivan (1995) δε βρέθηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών με αυτισμό στην εσφαλμένη πεποίθηση και στη μέτρηση διαφορετικών παραμέτρων της ικανότητας για διήγηση κατά την εκμαίευση ιστοριών από ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια. Στο ίδιο πλαίσιο στην έρευνα των Charman και Shmueli-Goetz, (1998) δε βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση νοητικών όρων κατά την διήγηση ενός βιβλίου χωρίς κείμενο και την

επίδοση παιδιών ΤΑ (6-8 ετών) σε μια δοκιμασία εσφαλμένης πεποίθησης δεύτερης τάξης (Perner & Wimmer, 1985) και σε μια δοκιμασία αιτιολόγησης πεποίθησης-επιθυμίας (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989). Σε μια ακόμα έρευνα δε βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα ανάμεσα στην χρήση νοητικών όρων από παιδιά ηλικίας 7-9 ετών κατά την διήγηση μιας ιστορίας από ένα βιβλίο χωρίς κείμενο και την επίδοσή τους στις Παράξενες Ιστορίες της Happe (1994) (Meins, et al., 2006).

Αντίθετα, οι Ratner και Oliver (1998) διαπίστωσαν ότι τρίχρονα και τετράχρονα παιδιά εμφάνισαν υψηλότερη κατανόηση ΘτΝ μετά από τέσσερις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις από τις μητέρες τους μιας ιστορίας εξαπάτησης. Τα σχόλια για τη νοητική κατάσταση των ηρώων μιας ιστορίας που έκαναν γονείς κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου στα παιδιά τους ( 5-7 ετών) συσχετίστηκαν θετικά με την επίδοση των παιδιών στη ΘτΝ και στην έρευνα της Symons και των συνεργατών της (2005). Ωστόσο, σε μια δεύτερη έρευνα κατά την εκμαίευση διηγήσεων από τα παιδιά σε πειραματικό πλαίσιο, οι Symons και άλλοι (2005) παρατήρησαν θετική συσχέτιση και ανάμεσα στα σχόλια των ίδιων των παιδιών και την επίδοση τους στην ΘτΝ .

Η πρώτη έρευνα των Guajardo και Watson (2002) έδειξε ότι η διδασκαλία νοητικών εννοιών (εσφαλμένη πεποίθηση, εξαπάτηση, φαίνεσθαι-είναι) σε παιδιά ηλικίας 3-4 ετών μέσω της διήγησης στο πλαίσιο ανάγνωσης ιστοριών δεν επηρέασε την επίδοση τους σε δοκιμασίες αξιολόγησης της ΘτΝ. Στη δεύτερη έρευνα όμως, βρήκαν ότι η ατομική διδασκαλία των προαναφερθέντων νοητικών εννοιών μέσω της διήγησης ιστοριών, επηρέασε θετικά την επίδοση και των δύο ομάδων παιδιών στις σχετικές με τη ΘτΝ δοκιμασίες.

Οι Peskin και Astington (2004) ανακάλυψαν ότι η εκτεταμένη έκθεση παιδιών του νηπιαγωγείου σε μεταγνωστικούς όρους μέσα από την ανάγνωση 70 ιστοριών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς δεν επηρέασε την ικανότητα πρόβλεψης και αιτιολόγησης της εσφαλμένης πεποίθησης των παιδιών. Επιπλέον, τα παιδιά χρησιμοποίησαν πιο πλούσιο μεταγνωστικό λεξιλόγιο όταν διηγήθηκαν ελεύθερα μια ιστορία αλλά δεν καταλάβαιναν απόλυτα την έννοια αυτών των αφηρημένων όρων. Από την άλλη, τα παιδιά κατανόησαν καλύτερα ότι είναι δυνατόν οι άνθρωποι να έχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις ή οπτικές όταν έρχονται σε επαφή με αντικρουόμενες εμπειρίες. Βασικός περιορισμός, εντούτοις, είναι ότι οι Peskin και Astington (2004) δεν

χρησιμοποίησαν ομάδα ελέγχου που να εκπαιδευτηκε χωρίς διήγηση. Γι'αυτό δεν είναι ξεκάθαρο αν η βελτίωση στη ΘτΝ οφειλόταν στην διήγηση ή αν ήταν αποτέλεσμα της φυσιολογικής εσωτερικής ανάπτυξης της ΘτΝ με το πέρασμα του χρόνου.

## **1.5 Συζήτηση**

### **1.5.1. Σχέση ΘτΝ και Δεξιοτήτων Συζήτησης παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ**

Υπάρχει μια εκτεταμένη βιβλιογραφία για τη σχέση της ΘτΝ με τις δεξιότητες επικοινωνίας και συζήτησης παιδιών με ΤΑ και με αυτισμό. Η Happé (1993) βρήκε ότι υπήρχε στενή σχέση ανάμεσα στην επίδοση στην ΘτΝ παιδιών με ΤΑ και με αυτισμό και στην κατανόηση της μεταφοράς και της ειρωνείας αλλά και στην ικανότητα εξήγησης μη κυριολεκτικών μηνυμάτων (ψέματα, ειρωνεία, προσποίηση, αστεία, σαρκασμός, διπλή μπλόφα) (Happé, 1994). Τα παιδιά δε με αυτισμό δυσκολεύονταν περισσότερο στην εξήγηση των νοητικών καταστάσεων από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Χρησιμοποιώντας μια πιο δομημένη δοκιμασία οι Mitchell, Saltmarsh και Russell (1997) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ερμήνευαν κυριολεκτικά τα λεγόμενα του ομιλητή και όχι σε συνάρτηση με την δηλωμένη του επιθυμία.

Οι Capps, Kehres και Sigman (1998) βρήκαν υψηλή συσχέτιση σε 15 παιδιά με αυτισμό ανάμεσα στη επίδοση στην ΘτΝ και στην ικανότητα να απαντούν στον εξεταστή με σχετικές με το θέμα νέες πληροφορίες. Σε μια άλλη έρευνα, (Capps et al., 2000) τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επάρκεια 13 παιδιών και εφήβων με ΤΑ και με αυτισμό, ως προς την συζήτηση, όπως αξιολογήθηκε αυτή από την τάση τους να εμπλουτίζουν μια ελεύθερη συζήτηση με πρωτότυπες σχετικές πληροφορίες, και την επίδοση τους σε σχετικές με τη ΘτΝ δοκιμασίες.

Οι Dissanayake και Macintosh (2003) βρήκαν ότι τα παιδιά με ΣΑ (5-11 ετών) είχαν καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης πρώτης και δεύτερης τάξης από τα παιδιά με ΥΛΑ και την ίδια επίδοση με τα παιδιά με ΤΑ. Και οι δύο ομάδες με αυτισμό, όμως, φάνηκε πως υστερούν κοινωνικά έναντι των παιδιών με ΤΑ ως προς τη συνέχιση της συζήτησης με συνομηλίκους και τη συχνότητα έναρξης αλληλεπίδρασης μαζί τους.

Οι Hale και Tager-Flusberg (2005) σε μια διαχρονική έρευνα μελέτησαν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ΘτΝ σε 57 παιδιά με αυτισμό (4-13 ετών). Τα δείγματα λόγου κωδικοποιήθηκαν με επίκεντρο τα σχετικά με το θέμα σχόλια των παιδιών που ακολουθούσαν αμέσως μετά το σχόλιο της μητέρας. Φάνηκε πως τα παιδιά με αυτισμό βελτίωσαν αισθητά μέσα σε ένα χρόνο την ικανότητα τους να διατηρούν το θέμα της συζήτησης, όπως φάνηκε από την αναλογία των σχετικών προς το θέμα σχολίων. Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες στη ΘτΝ συσχετίστηκαν θετικά με την χρήση κατάλληλων σχολίων και μάλιστα φάνηκε ότι η σχέση ήταν αμφίδρομη.

### **1.5.2. Βιβλίο και ΘτΝ**

Ο Cassidy και οι συνεργάτες του (1998) και η Dyer και άλλοι (2000) ανέλυσαν παιδικά βιβλία και διαπίστωσαν ότι περιελάμβαναν περισσότερες από 4 κατηγορίες νοητικών καταστάσεων καθώς και αναφορές σε εσφαλμένες πεποιθήσεις. Επομένως, η ανάγνωση βιβλίων μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για συζήτηση πάνω σε νοητικές καταστάσεις. Οι Sabbagh και Callanan (1998) διαπίστωσαν ότι οι γονείς και τα 5χρονα παιδιά τους αναφέρονταν περισσότερο σε νοητικές καταστάσεις την ώρα που διάβαζαν μαζί ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια και λιγότερο στις συζητήσεις στην καθημερινότητα.

Ο Vygotsky (1978) υποστήριξε ότι η γνώση του παιδιού ξεκινά μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί πρόσφορο έδαφος για αλληλεπίδραση ανάμεσα στον έμπειρο ενήλικα και το παιδί, το οποίο με τη βοήθεια που θα λάβει θα αποδώσει σε υψηλότερο επίπεδο αυτό που μπορεί σε σχέση με το αν προσπαθούσε μόνο του (Elster & Walker, 1992 · Pappas & Brown, 1989 βλέπε Ratner & Olver, 1998). Ο γονέας μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί και γνωστικά και λεξιλογικά, εισάγοντας το πρώτα σε έννοιες που ξέρει, περνώντας σταδιακά σε λιγότερο γνωστές λέξεις που παραπέμπουν και σε άλλες νοητικές καταστάσεις πιο πολύπλοκες (Dyer et al., 2000 · Miller, 2006).

Κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης ενός βιβλίου δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να μάθουν τα παιδιά τους να συζητούν και να αναρωτούνται για τις νοητικές

καταστάσεις των ανθρώπων γύρω τους, με το να τους κάνουν ερωτήσεις «ρουτίνας» κάθε φορά που διαβάζουν μια ιστορία σε σχέση με το τι σκέφτονται και πώς νιώθουν οι συμμετέχοντες σε αυτή (Symons et al., 2005). Μέσα από τέτοιες συζητήσεις το παιδί αντιλαμβάνεται πώς είναι πρόπον να αντιδρά κάποιος ανάλογα με τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του, σύμφωνα με το τι συνηθίζεται στην κοινωνία την οποία ζει (Nelson, 2005).

Όπως δείχνουν και οι Peskin και Astington (2004) η μεγαλύτερη έκθεση σε νοητικούς όρους στα βιβλία δεν ενδυναμώνει των κατανόηση αυτών των όρων από τα παιδιά. Επομένως, οι ερευνητές αναδεικνύουν την ανάγκη της συζήτησης των βιβλίων με κάποιον ενήλικα, οποίος θα προσελκύσει την προσοχή των παιδιών στις νοητικές καταστάσεις των ηρώων και θα τα παροτρύνει να μουν τα ίδια στην διαδικασία να ερμηνεύσουν τις νοητικές καταστάσεις των ηρώων και να κατανοήσουν γιατί είναι λάθος, μέσα από ένα κείμενο με εικόνες που εμφανώς προσελκύει την προσοχή σε νοητικές καταστάσεις.

### **1.5.3. Συζήτηση μητέρας και παιδιού-Θεωρία το Νο**

Οι μητέρες έχουν την τάση να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την εκπαίδευση ή την φροντίδα και φαίνονται να νοιώθουν άνετα να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο και την ανάγνωση στην προσπάθεια τους να διδάξουν κάτι (Jenkins et al., 2003).

Σημαντικός είναι ο ρόλος της μητέρας για την ανάπτυξη της ΘτΝ, την ώρα που διαβάζουν μαζί με το παιδί της ένα βιβλίο. Κατά την νηπιακή ηλικία η κατανόηση του νοήματος των εικόνων ενός βιβλίου γίνεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην μητέρα και το παιδί: κοιτάνε μαζί τις εικόνες, δείχνουν, αγγίζουν, γελάνε, χτυπάνε και γυρίζουν τις σελίδες, κάνουν ήχους ή κινήσεις με αφορμή αυτό που βλέπουν στις εικόνες, απαντάνε σε ερωτήσεις δείχνοντας, κοιτάζοντας, γελώντας (Bus & Van Ijzendoorn, 1997). Ο ρόλος των μητέρων είναι βοηθητικός με την έννοια ότι όσα δεν μπορούν τα νήπια να τα κάνουν μόνα τους, τα κάνουν με τη βοήθειά τους (Bruner, 1975 βλέπε Bus & Van Ijzendoorn, 1997), πχ. κατονομάζουν τα αντικείμενα ή προσθέτουν πληροφορίες γύρω από τις εικόνες με μεγαλύτερα παιδιά (De Mendoza, 1987 βλέπε Bus & Van Ijzendoorn, 1997).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει η συμβολή της μητέρας στην ενδυνάμωση της κατανόησης των νοητικών καταστάσεων από το παιδί είναι θετική όταν συνάδει με τον παρόντα βαθμό νοητικής κατανόησης και επικοινωνιακής επάρκειας του παιδιού (Harris, 1996 βλέπε Taumoepeau & Ruffman, 2008 · Harris, 2005b). Οι Bartsch και Wellman (1995) υποστηρίζουν ότι η αρχική αναφορά σε συναισθήματα και επιθυμίες στα μικρά παιδιά αποτελεί τη βάση για την μετέπειτα κατανόηση από αυτά της πεποίθησης και κατ' επέκταση της γνώσης της εσφαλμένης πεποίθησης.

Ακολουθώντας αυτή την λογική οι αλλαγές στον τύπο ομιλίας της μητέρας (πρώτα αναφορά στις επιθυμίες, μετά στις σκέψεις και τις γνώσεις) είναι εξέχουσας σημασίας αν αντιληφθούμε το ότι η μητέρα μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή μετάβαση της αιτιολόγησης του παιδιού που βασίζεται σε επιθυμίες στην αιτιολόγηση που βασίζεται σε πεποιθήσεις (Perner, 1991 · Wellman, 1990 βλέπε Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Είναι πιθανό τα παιδιά να μιμούνται τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς και την εσωτερικοποιούν ως κομμάτι της ρουτίνας της ανάγνωσης (Harris, 2005a · Symons, 2004). Στην έρευνα των Furrow, Moore, Davidge, & Chiasson (1992), αποδείχτηκε πως τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τους ίδιους νοητικούς όρους, εκφράζονταν με την ίδια συντακτική μορφή και είχαν τον ίδιο στόχο όσον αφορά την εξυπηρέτηση της συζήτησης με αυτόν που είχαν οι μητέρες τους (πχ. το «νομίζω» με «συμπλήρωμα πρότασης» για να κατευθύνουν την αλληλεπίδραση).

Η συζήτηση της μητέρας για το παιδί και η σύγκριση του με τους άλλους βοηθάει το παιδί να συνδέσει της λέξεις που δηλώνουν νοητικές καταστάσεις με τις προσωπικές εσωτερικές του εμπειρίες (Taumoepeau & Ruffman, 2008). Στους 24 μήνες που το παιδί έχει αρχίσει να αναφέρεται στις δικές του επιθυμίες και χρησιμοποιεί τις προσωπικές αντωνυμίες (Lewis & Ramsay, 2004 βλέπε Taumoepeau & Ruffman, 2008), δηλώνοντας επίγνωση του εαυτού του είναι η κατάλληλη στιγμή η μητέρα να του δείξει ότι οι άνθρωποι επιθυμούν, αισθάνονται, γνωρίζουν διαφορετικά ο ένας από τον άλλο και να το βοηθήσει να γίνει καλός συνομιλητής (Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Πολλές έρευνες μελέτησαν το πώς επηρεάζει η συζήτηση των μητέρων με τα παιδιά τους για νοητικές καταστάσεις την ανάπτυξη της ΘτΝ στα παιδιά.

Η συζήτηση σχετικά με νοητικούς όρους την ώρα της κοινής ανάγνωσης ενός βιβλίου και ιδιαίτερα η χρήση γνωστικών όρων εκ μέρους των μητέρων σχετίζεται θετικά με την επίδοση των παιδιών σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης (Adrian et al., 2005 · Le Sourn-Bissaoui & Hooge- Lespagnol, 2006 · Peterson & Slaughter, 2003 · Ruffman et al., 2002 · Slaughter, Peterson, Mackintosh, 2007) αλλά και σε δοκιμασίες για συναισθήματα (Ruffman et al., 2002 · Taumoepeau & Ruffman, 2008). Η σημασία της χρήσης όρων σχετικών με συναισθήματα την ώρα που μητέρα και παιδί διαβάζουν μαζί ένα βιβλίο έχει επίσης αποκαλυφθεί σε κάποιες έρευνες (Adrian et al., 2005 · Dunn et al., 1991b · Garner, Carlson Jones, Gaddy, & Rennie, 1997 · LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta, & Liu, 2008) · Le Sourn-Bissaoui & Hooge- Lespagnol, 2006). Αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι η συζήτηση των μητέρων πάνω σε συναισθήματα συσχετίζεται με την επίδοση των παιδιών σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης και συναισθηματικής κατανόησης.

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως η μεγαλύτερη αναφορά των μητέρων σε σκέψη/γνώση είτε στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής (Jenkins et al., 2003) είτε στο πλαίσιο της κοινής ενασχόλησης με τα παιδιά τους με ένα βιβλίο (Ruffman et al., 2002 · Taumoepeau & Ruffman, 2008) σχετίζεται μακροπρόθεσμα με την μεγαλύτερη αναφορά των παιδιών σε νοητικές καταστάσεις στις οικογενειακές συζητήσεις.

Κάποιες έρευνες τονίζουν τη σημασία του αποσαφηνιστικού λόγου των μητέρων για την ανάπτυξη της ΘτΝ στα παιδιά. Σε οικογένειες όπου οι μητέρες προτιμούν να αναλύουν διεξοδικά θέματα σχετικά με τη ΘτΝ που προκύπτουν στη συζήτηση και το παιχνίδι ή αφορούν τον χαρακτηρισμό των ήρωων μιας ιστορίας, φαίνεται να συνδέεται ο γνωστικός αποσαφηνιστικός λόγος των μητέρων με την κατάκτηση της έννοιας της εσφαλμένης πεποίθησης από τα παιδιά τους (Peterson & Slaughter, 2003 · Slaughter, et al., 2007). Στην έρευνα των Slaughter et al., (2007), όμως, στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού βρέθηκε συσχέτιση μόνο ανάμεσα στις λεπτομερειακές επεξηγήσεις των μητέρων για τα συναισθήματα-επιθυμίες και στην επίδοση των παιδιών τόσο στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης όσο και στις δοκιμασίες αντίληψης της οπτικής των άλλων. Σε μια άλλη έρευνα, οι Ontai και Thompson (2002) βρήκαν ότι το αναλυτικό στυλ συζήτησης μητέρων τρίχρονων παιδιών για νοητικές καταστάσεις συσχετίστηκε θετικά με την κατανόηση θετικών συναισθημάτων.

Άλλος ένας παράγοντας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον που επηρεάζει τη ΘτΝ είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (Tager-Flusberg, 2003). Οι Jenkins και άλλοι, (2003) παρατήρησαν ότι οι μητέρες με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης μιλούσαν περισσότερο για γνωστικές καταστάσεις με τα παιδιά τους και τα μεγαλύτερα παιδιά τους μιλούσαν περισσότερο για γνωστικές καταστάσεις επίσης. Στην έρευνα των Degotardi & Torg (2007) οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είχαν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο σχετικό με τη ΘτΝ λόγο συγκριτικά με τις μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Οι Meins (1998), De Rosnay (2000 βλέπε Harris, 2005α) και de Rosnay και άλλοι, (2004) επιβεβαίωσαν τη συμβολή της χρήσης από τις μητέρες νοητικών όρων κατά την περιγραφή των παιδιών τους (αναφορές στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους και όχι στα φυσικά χαρακτηριστικά τους ή στη συμπεριφορά τους), στην κατανόηση αυτών της εσφαλμένης πεποίθησης και κατ'επέκταση της ικανότητάς τους να αποδίδουν συναισθήματα σε άλλους βασιζόμενα στις πεποιθήσεις τους. Φάνηκε ότι η σχέση γλωσσικού ερεθίσματος (χρήση από τις μητέρες νοητικών όρων για την περιγραφή των παιδιών) και βελτίωσης της ΘτΝ στα παιδιά δεν είναι αποτέλεσμα κάποια προτίμησης του παιδιού την ώρα της συζήτησης (πχ. το ενδιαφέρον του στους ήρωες της ιστορίας) γιατί οι αξιολογήσεις των μητέρων δεν έγιναν εν ώρα συζήτησης με τα παιδιά τους. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την τάση των μητέρων να αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις ως ένα βασικό τους χαρακτηριστικό που μπορεί να αναδυθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σύνδεσης της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά για τις νοητικές καταστάσεις και της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μητέρες. Αναλυτικότερα, γενικός στόχος είναι η διερεύνηση της ύπαρξης διαφοράς ως προς τη χρήση γλώσσας σχετικής με ΘτΝ ανάμεσα σε παιδιά δημοτικού με ΤΑ και με ΥΛΑ ή ΣΑ και τις μητέρες τους κατά την κοινή ανάγνωση τεσσάρων μύθων του Αισώπου.

Πιο συγκεκριμένα, αναζητείται η ύπαρξη διαφοράς ως προς τη χρήση γλώσσας γενικά για νοητικές καταστάσεις αλλά και ως προς τη χρήση όρων σχετικών με 12 κατηγορίες νοητικών καταστάσεων. Επιπλέον, μελετάται η ύπαρξη διαφοράς ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων. Άλλος ένας δευτερεύων στόχος είναι η διερεύνηση συνάφειας ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των μητέρων και την χρήση εκ μέρους τους όρων γενικά για νοητικές καταστάσεις αλλά και ανά κατηγορία νοητικής κατάστασης. Τέλος, μελετάται η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στη χρήση από τα παιδιά όρων σχετικών με την απλή σκέψη και τη χρήση όρων που εκφράζουν απλή αντίληψη-προσοχή, απλή επιθυμία, απλή πρόθεση και φυσική κατάσταση.

### 2.1 Μέθοδος Έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τους επιμέρους στόχους της έρευνας, η ποσοτική προσέγγιση κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος έρευνας. Οι έρευνες που χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους προσπαθούν να εξηγήσουν κάποια φαινόμενα συλλέγοντας αριθμητικά δεδομένα τα οποία αναλύονται με στατιστικές μεθόδους που στηρίζονται στα μαθηματικά (Muijs, 2004).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η από κοινού ανάγνωση ιστοριών από τα παιδιά με τις μητέρες τους. Η εκμείευση συζήτησης και κατ' επέκταση γλώσσας σχετικής με νοητικές καταστάσεις μέσω της κοινής ανάγνωσης βιβλίων έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες (Adrian et al, 2005 · Garner et al., 1997 · Ratner & Oliver, 1998 · Ruffman et al, 2002 · Sabbagh & Callanan, 1998 · Slaughter et al, 2007 · Taumoepeau & Ruffman, 2008). Μέσω της ανάγνωσης ιστοριών/παραμυθιών τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν να αντιληφθούν τις πολύπλοκες γνωστικές σχέσεις που υπάρχουν

ανάμεσα στις νοητικές αναπαραστάσεις και την πραγματικότητα, να συνειδητοποιήσουν ότι η συμπεριφορά τόσο η δική τους όσο και των άλλων είναι αποτέλεσμα εσωτερικών νοητικών καταστάσεων τις οποίες αναπαριστά η πραγματικότητα και ότι αυτές οι εσωτερικές αναπαραστάσεις μπορεί να μην είναι ακριβείς (Ratner & Olver, 1998).

Η επιλογή των συγκεκριμένων μύθων έγινε γιατί τα γεγονότα που παρουσίαζαν είχαν εμφανώς νοητικό περιεχόμενο (εσφαλμένη πεποίθηση, πρόθεση, συναισθήματα, εξαπάτηση, κοροϊδία, ψέμα). Επομένως θα επέτρεπαν και τη συζήτηση ποικίλων νοητικών καταστάσεων. Επιπρόσθετα, ακολουθήσαμε την πορεία και άλλων ερευνητών (Adrian et al, 2005 · Ratner & Olver, 1998 · Symons et al., 2005) που επέλεξαν βιβλίο με κείμενο για να εκθέσουν τα παιδιά σε λεξιλόγιο σχετικό με νοητικές καταστάσεις και για να βοηθήσουν τις μητέρες να επικεντρωθούν στις εσφαλμένες πεποιθήσεις και τις "εξαπατήσεις" των ιστοριών (Ziv et al, 2013).

Ακόμη, επιλέχθηκε βιβλίο με κείμενο επειδή σύμφωνα με την Dyer και άλλους, (2000) οι γονείς και τα παιδιά εμπλέκονται πιο εύκολα σε συζήτηση για νοητικές καταστάσεις όταν διαβάζουν ιστορίες με κείμενο, οι οποίες αναφέρονται με άμεσο τρόπο στις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων.

Προτιμήθηκε ο συνδυασμός κειμένου με εικόνες καθώς η Dyer και άλλοι, (2000) παρατήρησαν ότι η ανάλυση των εικόνων στα βιβλία που εξέτασαν, έδειξε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από αυτές (80%) περιορίζονταν στην απεικόνιση της ακολουθίας των γεγονότων και της γενικότερης δράσης, αποτυγχάνοντας να απεικονίσουν τις πιο σύνθετες πληροφορίες για τις νοητικές καταστάσεις των ηρώων που περιγράφονταν στο κείμενο. Επομένως, κρίθηκε ότι ο συνδυασμός κειμένου-εικόνας θα εξυπηρετούσε καλύτερα την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των ηρώων των μύθων και συνακόλουθα την παραγωγή γλώσσας για νοητικές

## 2.2 Ερευνητικές Υποθέσεις

Μία ποσοτική μέθοδος έρευνας επιτρέπει τη δημιουργία υποθέσεων για τα ζητούμενα της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η ερευνητική υπόθεση συνιστά μια πρόβλεψη, η οποία, υποδηλώνει την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζουμε και σηματοδοτεί την κατεύθυνση της συγκεκριμένης σχέσης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Προς διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης και

προς εκπλήρωση των στόχων της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκαν τέσσερα (4) ζεύγη που προέκυψαν από διαφορετικούς συνδυασμούς των συμμετεχόντων: 1. παιδί ΥΛΑ/ΣΑ- μητέρα (Π.ΥΛΑ-Μ.ΥΛΑ) 2. παιδί ΤΑ - μητέρα (Π.ΤΑ-Μ.ΤΑ) 3. παιδί ΥΛΑ/ΣΑ - παιδί ΤΑ (Π.ΥΛΑ-Π.ΤΑ) 4. μητέρα παιδιών ΥΛΑ/ΣΑ - μητέρα παιδιών ΤΑ (Μ.ΥΛΑ-Μ.ΤΑ). Συνακόλουθα, στην παρούσα έρευνα που έχει ως στόχο τη διερεύνηση της χρήσης γλώσσας σχετικής με τη ΘτΝ σε ζευγάρια μητέρων παιδιών ΤΑ και ΥΛΑ/ΣΑ την ώρα που διαβάζουν μαζί ιστορίες διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

### **1<sup>η</sup> υπόθεση**

- α.** Τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τις μητέρες τους ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις.
- β.** Τα παιδιά με ΤΑ διαφέρουν από τις μητέρες τους ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις.
- γ.** Τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τα παιδιά με ΤΑ ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις .
- δ.** Οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις.

### **2<sup>η</sup> υπόθεση**

- α.** Τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τις μητέρες τους ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες νοητικών καταστάσεων (απλή γνώση, απλό συναίσθημα, απλή αντίληψη προσοχή, απλή επιθυμία, απλή πρόθεση, φυσική κατάσταση) και στις αποσαφηνίσεις τους.
- β.** Τα παιδιά με ΤΑ διαφέρουν από τις μητέρες τους ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες νοητικών καταστάσεων (απλή γνώση, απλό συναίσθημα, απλή αντίληψη προσοχή, απλή επιθυμία, απλή πρόθεση, φυσική κατάσταση) και στις αποσαφηνίσεις τους.
- γ.** Τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τα παιδιά με ΤΑ ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες νοητικών καταστάσεων (απλή γνώση, απλό συναίσθημα, απλή αντίληψη προσοχή, απλή επιθυμία, απλή πρόθεση, φυσική κατάσταση) και στις αποσαφηνίσεις τους.

**δ.** Οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ ως προς τη χρήση όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες νοητικών καταστάσεων (απλή γνώση, απλό συναίσθημα, απλή αντίληψη προσοχή, απλή επιθυμία, απλή πρόθεση, φυσική κατάσταση) και στις αποσαφηνίσεις τους από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ.

### **3<sup>η</sup> υπόθεση**

**α.** Τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τις μητέρες τους ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων.

**β.** Τα παιδιά με ΤΑ διαφέρουν από τις μητέρες τους ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων.

**γ.** Τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τα παιδιά με ΤΑ ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων.

**δ.** Οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ διαφέρουν από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων.

### **4<sup>η</sup> υπόθεση**

**α.** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων των παιδιών με ΥΛΑ και του συνόλου της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις .

**β.** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων των παιδιών με ΤΑ και του συνόλου της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις.

### **5<sup>η</sup> υπόθεση**

**α.** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων των παιδιών με ΥΛΑ και του συνόλου της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες νοητικών καταστάσεων (απλή γνώση, απλό συναίσθημα, απλή αντίληψη προσοχή, απλή επιθυμία, απλή πρόθεση, φυσική κατάσταση) και στις αποσαφηνίσεις τους.

**β.** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων των παιδιών με ΤΑ και του συνόλου της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες νοητικών καταστάσεων (απλή γνώση, απλό συναίσθημα, απλή αντίληψη προσοχή, απλή επιθυμία, απλή πρόθεση, φυσική κατάσταση) και στις αποσαφηνίσεις τους.

### **6<sup>η</sup> υπόθεση**

**α.** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της χρήσης από τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ όρων απλής γνώσης και της χρήσης όρων απλής επιθυμίας, απλού συναισθήματος και απλής αντίληψης-προσοχής .

**β.** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της χρήσης από τα παιδιά με ΤΑ όρων απλής γνώσης και της χρήσης όρων απλής επιθυμίας, απλού συναισθήματος και απλής αντίληψης-προσοχής.

Μετά τον ορισμό των υποθέσεων για το θέμα που εξετάζεται, ακολουθεί ο έλεγχος των υποθέσεων μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

## **2.3 Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 32 παιδιά με τις μητέρες τους, ελληνικής καταγωγής, δηλαδή 16 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 16 με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (1 με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, 13 με Σύνδρομο Asperger και 2 με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή). Οι δύο ομάδες παιδιών εξομοιώθηκαν ως προς τη γραμματική-συντακτική ικανότητα. Ως προς την χρονολογική ηλικία, όμως, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών των δύο ομάδων (Mann-Whitney  $U=58.50$ ,  $p<0,001$ ).

Τα παιδιά, 11 κορίτσια και 21 αγόρια κυμαίνονταν ηλικιακά από τα 7,5 μέχρι τα 13,6 έτη (ΜΟ ΤΑ=9,42 ΜΟ ΥΛΑ=10,93) και φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία του Βόλου ( $n=15$ ), της Θεσ/νίκης ( $n=11$ ), της Λάρισας ( $n=2$ ) και των Τρικάλων ( $n=1$ ). Οι ηλικίες των μητέρων κυμαίνονταν από 34 μέχρι 50 έτη (ΜΟ ΤΑ=40,31 ΜΟ ΥΛΑ=44,6). Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, από τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ 5 μητέρες ήταν απόφοιτοι γυμνασίου-λυκείου, 2 ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ, 4 ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, 2 κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ 3 ήταν κάτοχοι διδακτορικού

διπλώματος. Από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ 4 μητέρες ήταν απόφοιτοι γυμνασίου-λυκείου, 2 ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ, 8 ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ και 2 κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μητέρων των δύο ομάδων ως προς το μορφωτικό επίπεδο (Mann-Whitney  $U=118.00$ ,  $p>0,05$ ).

## **2.4 Εργαλεία**

### **Ψυχομετρικές Διαδικασίες**

**1. Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven** (Raven's Coloured Progressive Matrices) (Raven, 2004). Το εργαλείο αυτό δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση της γενικής νοητικής ικανότητας σε παιδιά ηλικίας 4-11 ετών. Με τη δοκιμασία αυτή αξιολογείται η γνωστική ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί με συνέπεια τη διεργασία του συλλογισμού και να κρίνει με βάση αναλογίες στα χαρακτηριστικά οπτικών ερεθισμάτων. Σε κάθε σελίδα το παιδί βλέπει ένα οπτικό ερέθισμα (έγχρωμο σχέδιο) από το οποίο λείπει ένα κομμάτι και καλείται να επιλέξει από μία ομάδα έξι σχεδίων το κομμάτι που λείπει για να συμπληρωθεί το αρχικό μοτίβο. Το εργαλείο περιλαμβάνει τρία σύνολα μοτίβων σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας και κάθε σύνολο σχεδίων απαρτίζεται από δώδεκα μοτίβα. Σε κάθε σωστή άσκηση αντιστοιχεί ένας βαθμός και η μέγιστη συνολική βαθμολογία είναι 36 βαθμοί.

**2. Δοκιμασία Πρόσληψης Φαινομένων της Γραμματικής (Test for Reception of Grammar-2)** (Bishop, 2003). Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της γνώσης γραμματικών και συντακτικών φαινομένων για παιδιά ηλικίας 4-16 ετών. Κάθε γραμματικό-συντακτικό φαινόμενο ελέγχεται με μία ομάδα τεσσάρων προτάσεων, αυξανόμενης δυσκολίας. Σε κάθε φύλλο το παιδί βλέπει τέσσερις έγχρωμες εικόνες και καλείται να επιλέξει την εικόνα που απεικονίζει καλύτερα το νόημα της πρότασης που άκουσε. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 20 βαθμοί.

**3. Δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου – 3<sup>η</sup> έκδοση (Peabody Picture Vocabulary Test-III)** (Dunn & Dunn, 1997). Το εργαλείο αυτό είναι μία εξατομικευμένη

σταθμισμένη αξιολόγηση του προσληπτικού λεξιλογίου για παιδιά και ενήλικες. Ειδικά με αυτή τη δοκιμασία αξιολογείται η ακουστική κατανόηση λέξεων. Η βαθμολογία του παιδιού μετριέται σε εκατοστημόρια δείχνοντας αν η επίδοση του παιδιού είναι ίδια ή καλύτερη από συγκεκριμένο ποσοστό παιδιών της ίδιας ηλικίας.

## **2.5 Εργαλεία για την έρευνα**

### **Μύθοι Αισώπου**

Για την αφηγηματική δραστηριότητα επιλέχθηκαν τέσσερις μύθοι του Αισώπου: «Η αλεπού και ο κόρακας», «Η αλεπού και ο ξυλοκόπος», «Ο ψεύτης βοσκός» και «Η κολοβή αλεπού» (βλ. Παράρτημα 3). Πιο συγκεκριμένα, για τον μύθο «Η αλεπού και ο κόρακας» το κείμενο, για να είναι πιο ολοκληρωμένο και κατανοητό, προέκυψε από το συνδυασμό των κειμένων δύο βιβλίων α. «Η αλεπουδοιστορίες» (Ποσλάνιεκ, 2000) και β. «Αισώπου Μύθοι» (Βαλάση, 2010) ενώ προτιμήθηκε η εικονογράφηση του πρώτου βιβλίου. Παρόμοια πρακτική ακολουθήθηκε και για τη δημιουργία του κειμένου του μύθου «Η αλεπού και ο ξυλοκόπος» από το κείμενο δύο βιβλίων, α. «Μύθοι του Αισώπου», (Κάτζολα-Σαμπατάκου, 2007) και β. «Μύθοι του Αισώπου» (Βαλάση, 2001), όπου επιλέχτηκε η εικονογράφηση του πρώτου βιβλίου. Τέλος, το κείμενο και η εικονογράφηση των μύθων «Ο ψεύτης βοσκός» και «Η κολοβή αλεπού» βασίστηκε στο βιβλίο «Μύθοι του Αισώπου» (Βαλάση, 2001).

## **2.6 Διαδικασία**

Μετά την διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας με τέσσερα παιδιά (2 με ΤΑ και 2 με ΥΛΑ/ΣΑ) ακολούθησε η διεξαγωγή της κυρίως έρευνας. Πραγματοποιούνταν δύο συναντήσεις διάρκειας περίπου μιάμιση ώρας η μία. Οι μητέρες είχαν την επιλογή να πραγματοποιηθεί η συνάντηση είτε στο σπίτι τους ή σε κάποιο άλλο χώρο της επιλογής τους, είτε σε χώρο του πανεπιστημίου. Όλες οι μητέρες των παιδιών με ΤΑ και η πλειοψηφία των μητέρων των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ, προτίμησαν το χώρο του σπιτιού τους. Η μητέρα ενός αγοριού με ΣΑ επέλεξε το χώρο του κέντρου «Χαρά» στη Λάρισα.

Αρχικά όλες οι μητέρες συμπλήρωναν το Έντυπο Συγκατάθεσης για τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα και το φύλλο Ατομικών πληροφοριών που αφορούσε τα ατομικά στοιχεία του παιδιού τους (βλ. Παράρτημα 1, 2). Με αυτό τον

τρόπο συλλέχθηκαν πληροφορίες για την ηλικία, τη διάγνωση, το σχολείο, τα αδέρφια του παιδιού, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την εργασιακή κατάσταση των γονέων καθώς και την συχνότητα με την οποία διαβάζουν με το παιδί ιστορίες.

Στην πρώτη συνάντηση χορηγήθηκαν σε όλα τα παιδιά οι ψυχομετρικές δοκιμασίες (οι Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven, η Δοκιμασία Πρόσληψης Φαινομένων της Γραμματικής, η Δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου). Στην 2<sup>η</sup> συνάντηση οι μητέρες και τα παιδιά διάβαζαν μαζί τέσσερις μύθους του Αισώπου (βλ. Παράρτημα 3). Η επιλογή της σειράς ανάγνωσης των μύθων ήταν τυχαία με βάση την επιλογή του κάθε παιδιού. Η ανάγνωση και συζήτηση των μύθων μαγνητοφωνήθηκαν.

## 2.7 Κωδικοποίηση μύθων

Μετά την απομαγνητοφώνηση ακολούθησε η κωδικοποίηση των διηγήσεων που βασίστηκε κύρια στην κατηγοριοποίηση της Slaughter και άλλοι, (2007). Ωστόσο η κωδικοποίηση εμπεριείχε κάποιες προσαρμογές : α) Η επιθυμία και η πρόθεση, που περιλαμβάνονταν στην κατηγορία «Απλό συναίσθημα» έγιναν δύο ανεξάρτητες κατηγορίες β) προστέθηκαν δύο ακόμα κατηγορίες, η «Φυσική Κατάσταση» και η «Αποσαφήνιση της Φυσικής Κατάστασης». Σε κάθε κατηγορία νοητικών καταστάσεων χρησιμοποιήθηκαν γλωσσικοί όροι που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες που ανέλυσαν τις συζητήσεις των γονέων για νοητικές καταστάσεις (Lagattuta & Wellman, 2002 · Ruffman et al, 2002 · Shatz et al, 1983 · Slaughter et al, 2007).

Η κωδικοποίηση έγινε σε μια από τις παρακάτω 12 κατηγορίες (βλ. Πίνακα 4):

A. **«Απλή γνώση»** όπου περιλαμβάνονταν ρήματα (Shatz, Wellman & Silber, 1983), ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα (Slaughter et al, 2007) που αναφέρονταν απλά σε γνώση, αιτιολόγηση ή άλλη μορφή γνωστικής δραστηριότητας πχ. προδίδει, μαρτυρά, μπερδεύεται, κακοφαίνεται, εμπιστεύεται, ξέρεις, ξεγελάσει.

A1. **«Αποσαφήνιση της γνώσης»** που περιείχε φράσεις που συμπλήρωναν τους γνωστικούς όρους, επεξηγώντας τους α. με άμεση δήλωση του περιεχόμενου τους (λεκτική φούσκα σκέψης) πχ. « Σκέφτηκε **ότι όταν τραγουδάει κάποιος...**», β. με επεξήγηση των πηγών της γνώσης πχ. « Δεν τους είδε να παίζουν, οπότε δεν θα ξέρει **ποιος ανακάτεψε τα πράγματα της**», γ. με την επισήμανση της διαφοράς μεταξύ των



νοητικών καταστάσεων δύο ανθρώπων πχ. «Η άλλη αλεπού όμως ... ε; Κατάλαβε *την πονηριά της*» ή δ. με την επισήμανση της διαφοράς μεταξύ νοητικής κατάστασης και πραγματικότητας πχ. «ο κόρακας νόμιζε *ότι τα είχε όλα*»

Β. «Απλό συναίσθημα» με ουσιαστικά, ρήματα επίθετα, επιρρήματα που απλά κατονόμαζαν συναισθήματα, συμπεριφορές ή προτιμήσεις πχ. βαριότανε, ντρεπότανε, άρεσε, πλάκα, αστείο.

Β1. «Αποσαφήνιση του συναισθήματος» που περιείχε φράσεις που επεξηγούσαν τις συναισθηματικές καταστάσεις κατ' αναλογία με την αποσαφήνιση της γνώσης, πχ. «Για να νιώσουν αυτοί *καλύτερα*»

Γ. «Απλή αντίληψη-προσοχή» όπου περιλαμβάνονταν ουσιαστικά, ρήματα επίθετα, επιρρήματα που απλά περιέγραφαν τις καταστάσεις ή τις διαδικασίες που σχετίζονταν με την αντίληψη ή την προσοχή ή τις πέντε αισθήσεις, όραση, ακοή, όσφρηση, αφή, γεύση πχ. βλέμμα, παρατηρούμε, κοιτάμε, φαίνεται.

Γ1. «Αποσαφήνιση της αντίληψης-προσοχής» που περιείχε φράσεις που επεξηγούσαν τις σχετικές με αντίληψη-προσοχή καταστάσεις κατ' αναλογία με την με την αποσαφήνιση της γνώσης πχ. Έδειξε *ότι ήταν μέσα*.

Δ. «Απλή επιθυμία» όπου περιλαμβάνονταν ουσιαστικά, ρήματα επίθετα, επιρρήματα που απλά περιέγραφαν τις καταστάσεις ή τις διαδικασίες που σχετίζονταν με την επιθυμία πχ. Θέλω, ελπίζω, εύχομαι, ονειρεύομαι, προτιμώ, με ενδιαφέρει.

Δ1. «Αποσαφήνιση της επιθυμίας» που περιείχε φράσεις που επεξηγούσαν τις σχετικές με επιθυμία καταστάσεις κατ' αναλογία με την με την αποσαφήνιση της γνώσης πχ. Ελπίζω *αυτό να κάνεις σε όλη σου τη ζωή*.

Ε. «Απλή Πρόθεση» όπου περιλαμβάνονταν ουσιαστικά, ρήματα επίθετα, επιρρήματα που απλά περιέγραφαν τις καταστάσεις ή τις διαδικασίες που σχετίζονταν με την πρόθεση πχ. Κολακεύτηκε, κρύφτηκε, παρακάλεσε, υποσχέθηκε.

Ε1. «Αποσαφήνιση της πρόθεσης» που περιείχε φράσεις που επεξηγούσαν τις σχετικές με πρόθεση καταστάσεις κατ' αναλογία με την με την αποσαφήνιση της γνώσης πχ. «Δηλαδή τι σκέφτηκε *να κάνει;*».

ΣΤ. «Φυσική Κατάσταση» Λέξεις που αναφέρονται σε σωματικές εκδηλώσεις συναισθημάτων πχ. Κλαίω, κλάμα, χαμογελάω, χαμόγελο, πόνος, κοιμισμένος.

ΣΤ1. «Αποσαφήνιση της φυσικής κατάστασης» που περιείχε φράσεις που επεξηγούσαν τις σχετικές με φυσική κατάσταση καταστάσεις κατ' αναλογία με την με την αποσαφήνιση της γνώσης πχ. «Ότι έφαγε ο λύκος **τα πρόβατα του ψεύτη βοσκού**»

Επιπλέον, κωδικοποιήθηκαν οι φράσεις των ομιλητών που δεν αφορούσαν το κείμενο των μύθων. Έγιναν δεκτές επαναλήψεις του συνομιλητή σε προηγούμενα περίοδο λόγου πχ. Μητέρα: «Είναι λυπηρό» Παιδί: «Είναι λυπηρό». Όταν κάποιος επαναλάμβανε τα λεγόμενα του, κωδικοποιούνταν μόνο η αρχική αναφορά. Δεν κωδικοποιήθηκε οτιδήποτε αναφερόταν στο μύθο γενικά και όχι στα πρόσωπα του μύθου πχ. «Το κοπάδι ... Δηλαδή; Το νόημα (-) ποιο είναι;». Επιπρόσθετα, δεν κωδικοποιήθηκαν λέξεις με ηθική σημασία ή κοσμητικά επίθετα πχ. καλό, κακό, δίκαιο, άδικο, ωραίο, άσχημο. Ακόμη, όταν τα λόγια των ομιλητών ήταν ασυνάρτητα ή όταν αναπαρήγαγαν ακριβώς τα λόγια του κειμένου δεν τα κωδικοποιήθηκαν. Όπως και σε άλλες έρευνες (Ruffman et al., 2002 · Shatz et al., 1983 · Tager-Flusberg, 1992) εξαιρέθηκε η έκφραση «για να δούμε», όταν χρησιμοποιούνταν για να διευκολύνει την ροή της συζήτησης. Παράλληλα, κωδικοποιήθηκε σε μια ακόμη κατηγορία, την «Αναφορά στο ηθικό δίδαγμα» το αν η μητέρα και το παιδί σχολίαζαν το ηθικό δίδαγμα του μύθου με ερωτήσεις, προτάσεις ή δηλώσεις οι οποίες φανέρωναν αναφορά στο ηθικό δίδαγμα του μύθου. Η αναφορά βαθμολογούνταν με ένα (1) και η έλλειψη αναφοράς με μηδέν (0).

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας ανατέθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων από 10 παιδιά (5 με ΤΑ και 5 με ΥΛΑ/ΣΑ) σε δύο, ανεξάρτητους βαθμολογητές προκειμένου να καθοριστεί το ποσοστό της συμφωνίας μεταξύ τους. Το ποσοστό συμφωνίας υπολογίστηκε μέσω του στατιστικού δείκτη kappa. Διαπιστώθηκε 100% συμφωνία των βαθμολογητών τόσο για το σύνολο της χρήσης όρων σχετικών με νοητικές καταστάσεις όσο και το σύνολο της χρήσης όρων σχετικών με νοητικές καταστάσεις για κάθε μια από τις 12 κατηγορίες νοητικής κατάστασης ξεχωριστά.

Πίνακας 1: Κατηγορίες Όρων για τις Νοητικές Καταστάσεις

12 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ		ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
A.«Απλή γνώση»	Ουσιαστικά, ρήματα επίθετα, επιρρήματα που περιέγραφαν με απλό τρόπο τις νοητικές καταστάσεις που σχετίζονται με τη σκέψη	Πάθημα,μάθημα,παθαίνει,έπαθε(με την έννοια ότι την πάτησε ,εξαπατήθηκε)ψέματα,αλήθεια, Πραγματικά,κοροϊδέψει,πονηριά,σημαίνει, Προδίδει,μαρτυρά,μπερδεύεσαι,κακοφαίνεται,εμπιστεύτηκα,ξέρεις,ξεγελάσει,είδες(με τη σημασία του κατάλαβες), αδικημένα,πείθεται, Παίνευε,εντύπωση, προσέχουμε(με την έννοια να έχουμε στο μυαλό μας) κατηγορώ, θάψει, μυστικό,κρατώ το λόγο μου/μυστικά, έξυπνος, χαζή,κοπλιμέντο,,επιολαιότητα,πως σου φαίνεται(με την έννοια ποια είναι η γνώμη σου)νόημα,υπερεκτιμώ,προτιμώ,διάλεξε
A1.«Αποσαφήνιση της απλής γνώσης»	Φράσεις ή ολόκληρες προτάσεις που επεξηγούν τις νοητικές καταστάσεις είτε : α. με άμεση δήλωση του περιεχόμενου τους (σαν να είχε τη μορφή της λεκτικής φούσκας σκέψης) β..είτε με επεξήγηση των πηγών της γνώσης, γ.είτε με την επισήμανση της διαφοράς μεταξύ των νοητικών καταστάσεων δύο ανθρώπων ή δ. της διαφοράς μεταξύ νοητικής κατάστασης και πραγματικότητας	α.Σκέφτηκε <b>ότι όταν τραγουδάει κάποιος...</b> <u>γ.Ναι το κατάλαβε(η αλεπού) γιατί κοιτούσε όταν μιλούσε στον κυνηγό.</u> γ. «-Κατάλαβαν ότι αυτή επειδή... Τι της είπε η η μικρή αλεπουδίτσα; Ότι...; - <b>Ότι επειδή εσύ θ0 είσαι κολοβή θέλεις να γίνουμε και εμεις?»</b> γ. Γιατί ήξεραν <b>ότι ο βοσκός έλεγε πάλι ψέματα.</b> γ.Η άλλη αλεπού όμως ... ε; Κατάλαβε <b>την πονηριά της.</b> δ.ο κόρακας νόμιζε <b>ότι τα είχε όλα</b> δ. Πείθεται <b>ότι έχει ωραία φωνή και του πέφτει το τυρί</b> δ. Γιατί η αλεπού νομίζει <b>πως θα τη μαρτυρήσει αλλά δεν τη μαρτύρησε</b> δ.δεν τον πίστεψαν οι άλλοι <b>γιατί πίστευαν, ξανά έλεγε ψέματα</b> δ. γιατί δεν ήξερε <b>ποιο ήταν το όριο ανάμεσα στο σοβαρό και το αστείο</b>
B.«Απλό συναίσθημα»	Ουσιαστικά, ρήματα επίθετα, επιρρήματα που απλά κατονόμαζαν συναισθήματα, συμπεριφορές ή προτιμήσεις, επιθυμίες, προθέσεις	Βαριότανε,ντρεπότανε,άρεσε,πλάκα,αστείο, Ζηλέσουν,στοιχίσει,αισθάνεται,τρομαγμένος,θυμωμένος,καμαρωτή,υπερηφανεύομαι.

B1. «Αποσαφήνιση του απλού συναισθήματος»	Φράσεις που επεξηγούν τις συναισθηματικές καταστάσεις: α. με άμεση δήλωση του περιεχόμενου τους (λεκτική φούσκα σκέψης), β. είτε με επεξήγηση των πηγών των συναισθημάτων, γ. είτε με την επισήμανση της διαφοράς μεταξύ των νοητικών καταστάσεων δύο ανθρώπων ή δ. της διαφοράς μεταξύ νοητικής κατάστασης και πραγματικότητας,	α.για να μην νιώθει <i>ότι είναι μόνο αυτή έτσι</i> α.. για να νιώσουν αυτοί <i>καλύτερα</i>  γ. να νιώσουν κι αυτοί <i>όπως νιώθει κι αυτός, μειονεκτικά.</i>
Γ. «Απλή αντίληψη-προσοχή»	Ουσιαστικά, ρήματα επίθετα, επιρρήματα που απλά περιέγραφαν τις καταστάσεις ή τις διαδικασίες που σχετίζονταν με την αντίληψη ή την προσοχή, ή τις αισθήσεις	-Ευάγγελε, <i>δείχνει, βλέπεις</i> ,, βλέμμα,παρατηρούμε, κοιτάμε,φαίνεται,
Γ1.«Αποσαφήνιση της απλής αντίληψης-προσοχής»	Φράσεις που επεξηγούν τις λέξεις που αναφέρονται στην αντίληψη και προσοχή: α. με άμεση δήλωση του περιεχόμενου τους (λεκτική φούσκα σκέψης), β.είτε με επεξήγηση των πηγών αντίληψης-προσοχής, γ. είτε με την επισήμανση της διαφοράς μεταξύ των νοητικών καταστάσεων δύο ανθρώπων ή δ. της διαφοράς μεταξύ νοητικής κατάστασης και πραγματικότητας	α.Έδειξε <i>ότι ήταν μέσα</i> α.να προσέχουμε <i>αν ο άλλος μας λέει αλήθεια ή ψέματα</i> α. Για να μην φαίνεται <i>ότι είναι κολοβή</i>
Δ. «Απλή επιθυμία»	Λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν επιθυμίες	Ήθελε,ζητούσε,ανάγκη,ελπίζω
Δ1. «Αποσαφήνιση της απλής επιθυμίας»	Φράσεις που επεξηγούν τους όρους που αναφέρονται σε επιθυμίες: α. με άμεση δήλωση του περιεχόμενου τους (λεκτική φούσκα σκέψης), β. είτε με επεξήγηση των πηγών επιθυμίας, γ. είτε με την επισήμανση της διαφοράς	α.-στο τέλος τι ζητούσε απ' την αλεπού; <i>-Να της, να του πει ευχαριστώ</i> α. Ελπίζω <i>αυτό να κάνεις σε όλη σου τη ζωή</i>

	μεταξύ των νοητικών καταστάσεων δύο ανθρώπων ή δ. της διαφοράς μεταξύ νοητικής κατάστασης και πραγματικότητας,	
Ε. «Πρόθεση»	Λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν πρόθεση	Κολακεύτηκε,κρύφτηκε,παρακάλεσε,υποσχέθηκε, προθέσεις,σκέφτηκε, ήθελε,έχει σκοπό να...,κρυμμένη,κολακεία,ικετεύει. «Και ο κυνηγός λοιπόν ενώ, δεν πήγε να, ε, <b>έκανε το καλό</b> » «- <b>Α!Έτσι, για να παρουσιάσει το το δικό της μειονέκτημα....</b> » «-Μπορούμε να κάνουμε αστεία αλλά το αστείο αυτό να μην <b>προσβάλλει</b> τους άλλους.Με τη συμπεριφορά του το παιδάκι <b>πρόσβαλλε</b> τους βοσκούς.» <b>‘-Κακιά συμπεριφορά’</b>
ΕΙ. «Αποσαφήνιση της απλής πρόθεσης»	Φράσεις που εξηγούν τις λέξεις που αναφέρονται στην πρόθεση: α. με άμεση δήλωση του περιεχόμενου τους (λεκτική φούσκα σκέψης), β.είτε με επεξήγηση των πηγών αντίληψης-προσοχής, γ. είτε με την επισήμανση της διαφοράς μεταξύ των νοητικών καταστάσεων δύο ανθρώπων ή δ. της διαφοράς μεταξύ νοητικής κατάστασης και πραγματικότητας	α.Τι προσπαθεί <b>να κάνει η αλεπού σ’ αυτήν την ιστορία;</b> α.Πως ήθελε <b>να τις κοροιδεύσει?</b> <b>α. Δηλαδή τι σκέφτηκε να κάνει;</b> α.μπορεί απλά να έχουμε κάτι που μας αρέσει και να θέλει <b>να μας το πάρει</b>  δ. Με πονηρό τρόπο η αλεπού <b>προσπάθησε να καλύψει την αλήθεια</b>
ΣΤ. «Φυσική Κατάσταση »	Λέξεις που αναφέρονται σε σωματικές εκδηλώσεις συναισθημάτων	Γελάσει,πονάει,φάει,πέθανε,έπαθε(πχ κόψιμο ουράς,πνιγμό)
ΣΤΙ. «Αποσαφήνιση της φυσικής κατάστασης»	Φράσεις που εξηγούν τις λέξεις που αναφέρονται στην φυσική κατάσταση: α. με άμεση δήλωση του περιεχόμενου τους (λεκτική φούσκα σκέψης), β.είτε με επεξήγηση των πηγών αντίληψης-προσοχής, γ. είτε με την επισήμανση της διαφοράς μεταξύ των νοητικών καταστάσεων δύο ανθρώπων ή δ. της διαφοράς μεταξύ νοητικής κατάστασης και πραγματικότητας	Α.Οτι έφαγε ο λύκος <b>τα πρόβατα του ψεύτη βοσκού</b>



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η εξέταση της αποδοχής ή της απόρριψης των υποθέσεων που διαμορφώθηκαν για τη μελέτη της χρήσης γλωσσικών όρων για νοητικές καταστάσεις από παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες τους και από παιδιά με ΤΑ και τις μητέρες τους στη διάρκεια μιας αφηγηματικής δραστηριότητας, πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Η ανάλυση βασίστηκε στη χρήση του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20.0). Για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης και την εκπλήρωση των στόχων της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα ζεύγη που προέκυψαν από διαφορετικούς συνδυασμούς των ομάδων που συμμετείχαν: 1. Παιδί με ΥΛΑ/ΣΑ- μητέρα (Π.ΥΛΑ/ΣΑ –Μ.ΥΛΑ/ΣΑ) 2. Παιδί με ΤΑ - μητέρα (Π.ΤΑ-Μ.ΤΑ) 3. παιδί με ΥΛΑ/ΣΑ – παιδί με ΤΑ (Π. ΥΛΑ/ΣΑ-Π.ΤΑ) 4. μητέρα παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ - μητέρα παιδιών με ΤΑ (Μ.ΥΛΑ/ΣΑ-Μ.ΤΑ).

Αρχικά έγινε έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων μέσω του τεστ Kolmogorov-Smirnov για κάθε μια ομάδα από τους συμμετέχοντες. Φάνηκε πως για τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ δεν πληρείται το κριτήριο της κανονικής κατανομής (Εμβαλωτής, Κατσή & Σιδερίδης, 2006) για τις κατηγορίες της αποσαφήνισης συναισθήματος, της αντίληψης-προσοχής και της αποσαφήνισης της και της πρόθεσης και της αποσαφήνισης της. Για τα παιδιά με ΤΑ ίσχυσε το ίδιο για την κατηγορία της αποσαφήνισης της αντίληψης προσοχής, της φυσικής κατάστασης και της αποσαφήνισης της. Για τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ φάνηκε να μην πληρείται το κριτήριο της κανονικής κατανομής για τις κατηγορίες της αντίληψης προσοχής και της αποσαφήνισης της φυσικής κατάστασης. Τέλος, για τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ ίσχυσε το ίδιο για τις κατηγορίες της φυσικής κατάστασης και της αποσαφήνισης της.

Επομένως, επειδή σε όλες τις ομάδες βρέθηκαν κατηγορίες νοητικών καταστάσεων, στις οποίες να μην πληρείται το κριτήριο της κανονικής κατανομής επιλέχθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney για τη σύγκριση των μέσων τακτικών τιμών α. του συνόλου της χρήσης όρων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις γενικά (βλ. Πίνακα 2) και β. του συνόλου της χρήσης όρων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία νοητικών καταστάσεων (βλ.

Πίνακα 3 και Πίνακα 4). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο  $\chi^2$  για την εξέταση των διαφορών στις αναφορές στο ηθικό δίδαγμα του μύθου μεταξύ των ζευγών. Κατόπιν εξετάστηκε η συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων και του συνόλου της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις γενικά αλλά και ανά κατηγορία μέσω του μη παραμετρικού συντελεστή Spearman. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στα παιδιά, εξετάστηκε η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της χρήσης όρων απλής γνώσης και της χρήσης όρων απλής επιθυμίας, απλού συναισθήματος και απλής αντίληψης-προσοχής μέσω του ίδιου δείκτη συνάφειας.

### 3.1 Συνολική χρήση όρων για νοητικές καταστάσεις

Για την εξέταση των διαφορών των συμμετεχόντων ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης λέξεων για νοητικές καταστάσεις γενικά, αρχικά καταμετρήθηκε το σύνολο των λέξεων για νοητικές καταστάσεις που αναφέρθηκαν ανά συμμετέχοντα και για τους τέσσερις (4) μύθους του Αισώπου. Στη συνέχεια έγινε η σύγκριση των μέσων τακτικών τιμών του συνόλου της χρήσης όρων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις γενικά για το κάθε ένα ζεύγος μέσω του Mann-Whitney test. (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 2** Διαφορές ζευγών ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης του συνόλου λέξεων για νοητικές καταστάσεις γενικά

Ζεύγη	Μέση τακτική τιμή		Mann-Whitney U
Π.ΥΛΑ/ΣΑ – Μ.ΥΛΑ/ΣΑ	10.91	22.09	217.50***
Π.ΤΑ-Μ.ΤΑ	13.09	19.91	182.50*
Π. ΥΛΑ/ΣΑ-Π.ΤΑ	14.75	18.25	156.00
Μ.ΥΛΑ/ΣΑ-Μ.ΤΑ	18.66	14.34	93.50

Σημείωση. ΥΛΑ= υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός · ΣΑ= σύνδρομο Asperger · Τ.Α= τυπική ανάπτυξη  
 · Π=παιδί · Μ=μητέρα  
 p<0,05\*, 0,01\*\*, 0,001\*\*\*δίπλευρος έλεγχος

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 οι μητέρες χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους που αναφέρονταν σε νοητικές καταστάσεις γενικά σε σχέση με τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και ΤΑ. Συνεπώς, γίνεται αποδεκτή η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τακτική τιμή της χρήσης όρων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις γενικά τόσο ανάμεσα στα παιδιά ΥΛΑ/ΑΣ και τις μητέρες τους, όσο και ανάμεσα στα παιδιά ΤΑ και τις μητέρες τους. Αντίθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα πως δεν παρατηρήθηκε διαφορά ως προς τη μέση τακτική τιμή της χρήσης του συνόλου των



λέξεων για νοητικές καταστάσεις γενικά από τα ζεύγη των μητέρων (Μ.ΥΛΑ/ΣΑ-Μ.ΤΑ) και των παιδιών (Π.ΥΛΑ/ΣΑ-Π.ΤΑ).

### 3.2 Χρήση συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία

Για την εξέταση των διαφορών των συμμετεχόντων ως προς τη χρήση λέξεων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία, αφού υπολογίστηκε το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες ανά κατηγορία και για τους τέσσερις μύθους του Αισώπου, εξετάστηκαν μέσω του Mann-Whitney test οι διαφορές ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης ανά ζεύγος. Οι σχετικοί δείκτες για τις μητέρες και τα παιδιά τους με ΥΛΑ/ΣΑ και ΤΑ φαίνονται στον Πίνακα 3 ενώ για τα παιδιά ΥΛΑ/ΣΑ-ΤΑ και για τις μητέρες των παιδιών ΥΛΑ/ΣΑ-ΤΑ στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 3.** Διαφορές των ζευγών Π.ΥΛΑ-Μ.ΥΛΑ και Π.ΤΑ-ΜΤΑ ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης του συνόλου λέξεων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία νοητικών καταστάσεων

Ζεύγη	Παιδί ΥΛΑ/ΣΑ	Μητέρα ΥΛΑ/ΣΑ	Διαφορές	Παιδί ΤΑ	Μητέρα ΤΑ	Διαφορές
Νοητικές καταστάσεις	Μέση τακτική τιμή		Mann-Whitney U	Μέση τακτική τιμή		Mann-Whitney U
Απλή γνώση	10.38	22.62	226.00***	14.38	18.62	162.00
Αποσαφήνιση απλής γνώσης	11.28	21.72	211.50**	15.25	17.75	148.00
Απλό συναίσθημα	12.91	20.09	185.50*	12.97	20.03	184.50*
Αποσαφήνιση απλού συναίσθηματος	15.47	17.53	144.50	14.38	18.62	162.00
Απλή αντίληψη- προσοχή	10.88	122.12	218.00**	14.66	18.34	157.50
Αποσαφήνιση απλής αντίληψης- προσοχής	13.59	19.41	174.50	15.69	17.11	141.00
Απλή επιθυμία	11.31	21.69	211.00***	13.62	19.38	174.00
Αποσαφήνιση απλής επιθυμίας	12.09	20.91	198.50***	14.94	18.06	153.00
Απλή πρόθεση	12.53	20.47	191.50**	14.25	18.75	164.00
Αποσαφήνιση απλής πρόθεσης	14.00	19.00	168.00	14.59	18.41	158.50

<b>Φυσική κατάσταση</b>	15.94	17.06	137.00	15.38	17.62	146.00
<b>Αποσαφήνιση Φυσικής κατάστασης</b>	16.53	16.47	127.50	18.06	14.94	103.00

Σημείωση. ΥΛΑ= υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός · ΣΑ= σύνδρομο Asperger · Τ.Α= τυπική ανάπτυξη  
· Π=παιδί · Μ=μητέρα  
 $p < 0,05^*$ ,  $0,01^{**}$ ,  $0,001^{***}$  δίπλευρος έλεγχος

**Πίνακας 4.** Διαφορές των ζευγών Π.ΥΛΑ-Π.ΤΑ και Μ.ΥΛΑ-Μ.ΤΑ ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης του συνόλου λέξεων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία νοητικών καταστάσεων

Ζεύγη	Παιδί ΥΛΑ/ΣΑ	Παιδί ΤΑ	Διαφορές	Μητέρα ΥΛΑ/ΣΑ	Μητέρα ΤΑ	Διαφορές
Νοητικές καταστάσεις	Μέση τακτική τιμή		Mann-Whitney U	Μέση τακτική τιμή		Mann-Whitney U
Απλή γνώση	14.12	18.88	166.00	18.94	14.06	89.00
Αποσαφήνιση απλής σκέψης	15.53	17.47	143.50	20.53	12.47	63.50**
Απλό συναίσθημα	17.56	15.44	111.00	17.59	15.41	110.50
Αποσαφήνιση απλού συναισθήματος	17.06	15.94	119.00	16.28	16.72	131.50
Απλή αντίληψη-προσοχή	14.09	18.91	166.50	18.53	14.47	95.50
Αποσαφήνιση απλής αντίληψης-προσοχής	16.31	16.69	131.00	18.75	14.25	92.00
Απλή επιθυμία	13.50	19.50	176.00	18.71	15.19	107.00
Αποσαφήνιση απλής επιθυμίας	14.03	18.97	167.50	17.81	15.19	107.00
Απλή πρόθεση	13.69	19.31	173.00	16.28	16.72	131.50
Αποσαφήνιση απλής πρόθεσης	14.69	18.31	157.00	15.47	17.53	144.50
Φυσική κατάσταση	19.78	13.22	75.50*	18.22	14.78	100.50
Αποσαφήνιση Φυσικής κατάστασης	17.34	15.66	114.50	18.69	14.31	93.00

Σημείωση. ΥΛΑ= υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός · ΣΑ= σύνδρομο Asperger · Τ.Α= τυπική ανάπτυξη  
· Π=παιδί · Μ=μητέρα  
 $p < 0,05^*$ ,  $0,01^{**}$ ,  $0,001^{***}$  δίπλευρος έλεγχος

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, όσον αφορά την νοητική κατάσταση της απλής γνώσης, μόνο οι μητέρες των παιδιών ΥΛΑ/ΣΑ χρησιμοποίησαν περισσότερους

όρους που αναφέρονταν στην απλή γνώση από τα παιδιά τους, γεγονός που υποστηρίζει την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των παιδιών ΥΛΑ/ΑΣ και των μητέρων τους ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων για τη νοητική κατάσταση της απλής γνώσης. Παράλληλα, στα δύο ζευγάρια (Π.ΥΛΑ/ΣΑ-Μ.ΥΛΑ/ΣΑ, Μ.ΥΛΑ/ΣΑ-Μ.ΤΑ) από τα τέσσερα διαπιστώθηκε στατιστική διαφορά ως προς την μέση τακτική τιμή χρήσης όρων για την **αποσαφήνιση της απλής γνώσης**. Οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους που αναφέρονταν σε αποσαφήνιση της απλής γνώσης σε σχέση με τα παιδιά τους και τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ. Το εύρημα ενισχύει την άποψη ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες τους, ως προς την μέση τακτική τιμή χρήσης όρων για την αποσαφήνιση της απλής γνώσης, όπως και ανάμεσα στις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ.

Το **απλό συναίσθημα** και η **αποσαφήνιση του** ήταν δύο κατηγορίες νοητικής κατάστασης που εξετάστηκαν. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 οι μητέρες χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους που αναφέρονταν σε απλό συναίσθημα σε σχέση με τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και ΤΑ. Αυτό το αποτέλεσμα αναδεικνύει την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τιμή χρήσης όρων σχετικών με συναίσθημα ανάμεσα και στις δύο κατηγορίες παιδιών (ΥΛΑ/ΣΑ-ΤΑ) και τις μητέρες τους. Αυτή η υπόθεση δεν ισχύει για τα ζεύγη των παιδιών και των μητέρων, τα οποία δεν εμφάνισαν αντίστοιχες διαφορές. Επιπλέον, κανένα από τα τέσσερα ζευγάρια δε διαφοροποιήθηκε ως προς την αποσαφήνιση του συναισθήματος συμβάλλοντας στην αποδοχή της υπόθεσης της μη ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τιμή χρήσης όρων αποσαφήνισης του συναισθήματος για όλους τους συμμετέχοντες.

Δύο κατηγορίες νοητικής κατάστασης που ερευνήθηκαν ήταν η **απλή αντίληψη-προσοχή** και η **αποσαφήνιση** της. Διαπιστώθηκε πως οι μητέρες των παιδιών ΥΛΑ/ΣΑ χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους που αναφέρονταν σε απλή αντίληψη-προσοχή από τα παιδιά τους, δίνοντας βάση στην υπόθεση της ύπαρξης διαφοράς ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων σχετικών με αντίληψη προσοχή ανάμεσα στα παιδιά ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες τους. Ωστόσο, αυτή η υπόθεση δεν έγινε δεκτή για τα άλλα τρία ζευγάρια, τα οποία δεν διαφοροποιήθηκαν. Επιπρόσθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα τέσσερα ζευγάρια σχετικά με την

αποσαφήνιση της αντίληψης-προσοχής, αποτέλεσμα που ενισχύει την υπόθεση της μη ύπαρξης διαφορών ως προς την τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων αποσαφήνισης της αντίληψης-προσοχής για όλους τους συμμετέχοντες.

Όσον αφορά την νοητική κατάσταση της **απλής επιθυμίας και της αποσαφήνισης της**, παρατηρήθηκε πως μόνο οι μητέρες των παιδιών ΥΛΑ/ΣΑ χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους που αναφέρονταν σε απλή επιθυμία και στην αποσαφήνιση της σε σχέση τα παιδιά τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμβάλλει στην αποδοχή της υπόθεσης της ύπαρξης διαφοράς ανάμεσα στα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες τους τόσο ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων σχετικών με επιθυμία όσο και ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων για αποσαφήνιση της επιθυμίας.

Δύο κατηγορίες που μελετήθηκαν ήταν η **απλή πρόθεση** και η **αποσαφήνιση της**. Όσον αφορά την πρώτη διαπιστώθηκε πως μόνο οι μητέρες των παιδιών ΥΛΑ/ΣΑ χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους που αναφέρονταν σε απλή επιθυμία από τα παιδιά τους. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων σχετικών με πρόθεση ανάμεσα και στα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες τους. Όσον αφορά την αποσαφήνιση της πρόθεσης σε κανένα από τα τέσσερα ζευγάρια δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά απορρίπτοντας την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων αποσαφήνισης της απλής πρόθεσης.

Οι τελευταίες δύο κατηγορίες νοητικών καταστάσεων που ερευνήθηκαν ήταν η **φυσική κατάσταση και η αποσαφήνιση της**. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, μόνο στην ομάδα των παιδιών επισημάνθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με την πρώτη κατηγορία με τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ να χρησιμοποιούν περισσότερους όρους φυσικής κατάστασης από τα παιδιά με ΤΑ. Επομένως, έγινε δεκτή η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων που εκφράζουν φυσική κατάσταση ανάμεσα σε παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και παιδιά με ΤΑ. Αντίθετα, σε καμία από τις τέσσερις ομάδες δεν επισημάνθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με την δεύτερη κατηγορία. Συμπερασματικά, έγινε δεκτή η υπόθεση της μη ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων που αποσαφηνίζουν φυσική κατάσταση για όλους τους συμμετέχοντες.

### 3.3 Αναφορά σε ηθικό δίδαγμα μύθων

Μέσω του κριτηρίου  $\chi^2$  διερευνήθηκε το αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ζευγών ως προς το αν έγινε αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων. Μόνο στα παιδιά με ΥΛΑ/ΑΣ και τις μητέρες τους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (Π.ΥΛΑ/ΣΑ-Μ.ΥΛΑ/ΣΑ):  $\chi^2=4.57$ ,  $p<0,05$ ). Περισσότερες μητέρες (16/16) αναφέρθηκαν στο ηθικό δίδαγμα των μύθων σε σχέση με τα παιδιά (12/16). Συνεπώς, γίνεται δεκτή η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των παιδιών με ΥΛΑ/ΑΣ και τις μητέρες τους ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων. Στα υπόλοιπα ζεύγη δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Π.ΤΑ-Μ.ΤΑ):  $\chi^2= 0.00$ ,  $p>0,05$ ), (Π.ΥΛΑ/ΣΑ-Π.ΤΑ):  $\chi^2 = 0.82$ ,  $p>0,05$ ), (Μ.ΥΛΑ/ΣΑ-Μ.ΤΑ). :  $\chi^2 =2.13$ ,  $p>0,05$ ). Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η υπόθεση της μη ύπαρξης διαφορών μεταξύ των υπόλοιπων ομάδων ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων.

### 3.4 Συνάφεια μορφωτικού επιπέδου - χρήσης συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις γενικά/ ανά κατηγορία από τις μητέρες.

Ο συντελεστής Spearman χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων και του συνόλου της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις γενικά αλλά και ανά κατηγορία. Για τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στο μορφωτικό τους επίπεδο και τη χρήση όρων σχετικών με την απλή πρόθεση (Spearman rho=0.50,  $p<0,05$ ), τη χρήση όρων για αποσαφήνιση της πρόθεσης (Spearman rho=0.73,  $p<0,001$ ) και το σύνολο της χρήσης όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις (Spearman rho=0.65,  $p<0,001$ ). Για τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ βρέθηκε μέτρια και στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας θετική συνάφεια (Spearman rho=0.42,  $p>0,05$ ) μόνο ανάμεσα στο μορφωτικό τους επίπεδο και τη χρήση όρων σχετικών με την αποσαφήνιση της επιθυμίας.

### **3.5 Συνάφεια ανάμεσα στη χρήση όρων γνώσης και όρων αντίληψης-προσοχής, επιθυμίας, πρόθεσης, φυσικής κατάστασης από τα παιδιά**

Επιπρόσθετα, για τα παιδιά, εξετάστηκε η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της χρήσης όρων απλής γνώσης και της χρήσης όρων απλής επιθυμίας, απλού συναισθήματος, απλής αντίληψης-προσοχής και φυσικής κατάστασης, μέσω του δείκτη συνάφειας Spearman. Τα παιδιά με ΤΑ παρουσίασαν υψηλή, θετική στατιστικά σημαντική συνάφεια (Spearman rho=0.64,  $p<0,001$ ) μόνο ανάμεσα στην χρήση όρων σχετικά με απλή γνώση και τη χρήση όρων για την έκφραση της απλής πρόθεσης. Στα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ παρατηρήθηκε μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική συνάφεια (Spearman rho=0.55,  $p<0,05$ ) μόνο ανάμεσα στην χρήση όρων σχετικά με απλή γνώση και τη χρήση όρων για την έκφραση απλού συναισθήματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της προαναφερθείσας ανάλυσης με στόχο την κατανόηση της σημασίας τους στο πεδίο της ΘτΝ και το πώς σχετίζεται αυτή με τη χρήση όρων σχετικών με νοητικές καταστάσεις από παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ, παιδιά με ΤΑ και τις μητέρες τους στο πλαίσιο της κοινής ανάγνωσης και συζήτησης τεσσάρων μύθων του Αισώπου. Αρχικά, θα αναφερθούν τα ευρήματα με βάση τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν κατά τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, ενώ στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας εργασίας, καθώς και στις δυνατές μελλοντικές προοπτικές της έρευνας στον τομέα της ΘτΝ.

### 4.1 Συνολική χρήση όρων για νοητικές καταστάσεις

Η διαφορά των συμμετεχόντων ως προς τη χρήση λέξεων γενικά για νοητικές καταστάσεις, διερευνήθηκε μέσω της σύγκρισης των μέσων τακτικών τιμών των όρων που χρησιμοποίησαν τα ζευγάρια για όλες τις κατηγορίες νοητικών καταστάσεων συνολικά. Η παραπάνω σύγκριση φανέρωσε σημαντική διαφορά ως προς τη γενικότερη χρήση νοητικών όρων τόσο ανάμεσα στα παιδιά ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες τους όσο και ανάμεσα στα παιδιά ΤΑ και τις μητέρες τους με σαφή υπεροχή των μητέρων και στα δύο ζευγάρια και περισσότερο στο ζευγάρι των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε διαφορά ως προς χρήση λέξεων για νοητικές καταστάσεις γενικά ούτε ανάμεσα στις μητέρες, ούτε ανάμεσα στα παιδιά.

Το εύρημα ότι και οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ και οι μητέρες των παιδιών με ΤΑ χρησιμοποίησαν σε γενικές γραμμές την ίδια ποσότητα νοητικών όρων κατά την κοινή ανάγνωση των μύθων με τα παιδιά τους συνάδει με έρευνες που τονίζουν ότι τα βιβλία με θέματα σχετικά με εσφαλμένη πεποίθηση και εξαπάτηση δίνουν το έναυσμα στους γονείς να χρησιμοποιήσουν λόγο σχετικό με νοητικές καταστάσεις, ο οποίος θα προωθήσει την ανάπτυξη της ΘτΝ στα παιδιά.

Οι Ratner και Oliver (1998) προτείνουν ότι τα παραμύθια που εμπεριέχουν την έννοια της εξαπάτησης βοηθούν τα παιδιά να ξεδιαλύνουν περίπλοκες νοητικές σχέσεις

ανάμεσα στις νοητικές αναπαραστάσεις και την πραγματικότητα. Οι Adrian και άλλοι (2005) επέλεξαν το παραμύθι της χιονάτης για παρόμοιους λόγους. Άλλες έρευνες (Slaughter, et al., 2007 · Symons et al., 2005) επέλεξαν πιο μοντέρνες ιστορίες που περιέχουν την έννοια της εσφαλμένης πεποίθησης για να εκμαιεύσουν διάλογο για ασαφείς αναπαραστάσεις. Επίσης, αν λάβουμε υπόψιν ότι και στους τέσσερις μύθους οι πρωταγωνιστές διακατέχονταν από αρνητικά συναισθήματα για αυτό που τους συμβαίνει φαίνεται πως όπως υποστηρίζουν οι Lagattuta και Wellman (2002) η συζήτηση γονέων και παιδιών πάνω σε αρνητικά συναισθήματα προσφέρει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της αιτιολόγησης και των αναφορών στις σχέσεις μεταξύ συναισθημάτων, επιθυμιών και σκέψεων.

Το γεγονός ότι οι μητέρες και των δύο κατηγοριών παιδιών χρησιμοποίησαν περισσότερους νοητικούς όρους από τα παιδιά τους, ίσως δείχνει τον κυρίαρχο ρόλο των μητέρων στη συζήτηση με τα παιδιά τους. Παρόμοια συμπεριφορά εκδήλωσαν οι μητέρες και στην έρευνα των Ratner και Olver (1998) με τρίχρονα και τετράχρονα παιδιά. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς οι μητέρες σταματούσαν την ανάγνωση για να συζητήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, την πρόθεση εξαπάτησης του ήρωα. Αυτή η πρωτοβουλία των μητέρων, ίσως, δείχνει ότι η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί πρόσφορο έδαφος για αλληλεπίδραση ανάμεσα στον έμπειρο ενήλικα και το παιδί, το οποίο με τη βοήθεια που θα λάβει θα αποδώσει σε υψηλότερο επίπεδο αυτό που μπορεί σε σχέση με το αν προσπαθούσε μόνο του (Elster & Walker, 1992 · Pappas & Brown, 1989 · 1991 βλέπε Ratner & Olver, 1998 · Vygotsky, 1978). Επιπρόσθετα, παρόμοιο φαινόμενο παρατηρήθηκε στην έρευνα της Symons και των συνεργατών της (2005), όπου διαπιστώθηκε πως οι γονείς ευθύνονται για τις διαφορές στην συζήτηση για νοητικές καταστάσεις. Δηλαδή, τα παιδιά δέχονταν περισσότερα σχόλια για τις νοητικές καταστάσεις των ηρώων από τους γονείς τους αλλά δεν έπαιρναν την πρωτοβουλία για μια τέτοια συζήτηση. Από την άλλη, το ότι και τα παιδιά με ΤΑ και τα παιδιά με ΥΛΑ μίλησαν λιγότερο από τους γονείς για νοητικές καταστάσεις άρει το ερώτημα κατά πόσο έγινε πραγματικά διάλογος ή αν τελικά οι μητέρες κατέληξαν να κάνουν μονόλογο.

Το εύρημα ότι οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΑΣ φάνηκαν να χρησιμοποιούν περισσότερους νοητικούς όρους από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ, ίσως σχετίζεται με με το έλλειμμα στην ΘτΝ των παιδιών με αυτισμό στην ΘτΝ (Happe, 1995), το οποίο



δυσχεραίνει την εμπλοκή των παιδιών με αυτισμό σε μια υγιή συζήτηση (Tager-Flusberg, 1999). Οι μητέρες γνωρίζουν τις δυσκολίες των παιδιών και προσπαθούν να τις αναπληρώσουν. Μάλιστα, ίσως θα περίμενε κάποιος, εξαιτίας αυτών των δυσκολιών των παιδιών οι μητέρες να προσαρμοστούν στο επίπεδο κατανόησης των νοητικών καταστάσεων και στα ενδιαφέροντα των παιδιών τους (Ruffman et al., 2002), εκφέροντας λιγότερο νοητικό λόγο από της μητέρες των παιδιών με ΤΑ, αλλά αυτό δεν παρατηρήθηκε σε αυτή την έρευνα.

Από την άλλη, αυτή η συμπεριφορά των μητέρων σε συνδυασμό με την έλλειψη διαφοράς στην ποσότητα χρήσης νοητικών όρων γενικά ανάμεσα στα παιδιά είναι κάτι αναπάντεχο και αμφισβητεί τις έρευνες που θέλουν τα παιδιά με αυτισμό να χαρακτηρίζονται από αδυναμίες στη συζήτηση εξαιτίας του ελλείμματος στη ΘτΝ (Ball, 1978 Baltaxe, 1977 · Bruner & Feldman, 1993 · Fine, Bartolucci, Szatmari & Ginsberg, 1994 · Happé, 1993 · 1994 · Lee, Hobson, & Chiat, 1994 · Minschew, Goldstein & Siegel, 1995 · Tager-Flusberg, 1994 · Tager-Flusberg, 2000 · Tager-Flusberg & Anderson, 1991) και τις έρευνες που βρήκαν σχετικά χαμηλό επίπεδο χρήσης νοητικών όρων από παιδιά με ΥΛΑ κατά τη συζήτηση με τη μητέρα τους (Tager-Flusberg, 1992 · 2003). Δεν πρέπει, όμως, να παραβλεφθεί το γεγονός ότι στις προαναφερθείσες έρευνες το δείγμα ήταν παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επομένως, ίσως, αυτή η ευχέρεια στην εκφορά νοητικού λόγου στα παιδιά της παρούσας έρευνας να οφείλεται στην μεγαλύτερη ηλικία των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ που συμμετείχαν .

#### **4.2 Χρήση συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις ανά κατηγορία**

Παράλληλα, εξετάστηκε η πιθανότητα διαφοροποίησης των μελών των ζευγαριών ως προς τη χρήση λέξεων για νοητικές καταστάσεις ανά συγκεκριμένη κατηγορία νοητικής κατάστασης και για τις αποσαφηνίσεις τους.

Ο έλεγχος της μέσης τακτικής τιμής χρήσης όρων σχετικών με **την απλή γνώση** φανέρωσε διαφορά μόνο ανάμεσα στα παιδιά ΥΛΑ/ΑΣ και τις μητέρες τους, με τις μητέρες να προπορεύονται των παιδιών. Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την χρήση όρων απλής γνώσης ανάμεσα στις μητέρες, αποτέλεσμα που δείχνει ότι και οι μητέρες των παιδιών με ΤΑ και οι μητέρες των

παιδιών με αυτισμό χρησιμοποιούσαν περίπου στον ίδιο βαθμό τέτοιους όρους. Η έλλειψη διαφοράς ως προς τη χρήση γνωστικών όρων ίσχυσε και για τις ομάδες των παιδιών (ΥΛΑ/ΣΑ-ΤΑ).

Η χρήση γνωστικών όρων από τις μητέρες την ώρα που διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους μια ιστορία ή καθώς κοιτάζουν φωτογραφίες φαίνεται να συνδέεται με τη βελτίωση της ΘτΝ των παιδιών. Στην έρευνα των Taumoeueau και Ruffman (2008) επιβεβαιώθηκε ότι η μεγαλύτερη αναφορά των μητέρων σε σκέψη/γνώση όταν τα παιδιά είναι 24 μηνών επηρεάζει τη χρήση εκ μέρους τους γλώσσας σχετικής με νοητικές καταστάσεις και την επίδοση τους σε δοκιμασίες σχετικές με συναισθήματα, όταν αυτά είναι 33 μηνών. Ο Ruffman και οι συνεργάτες του (2002) βρήκαν ότι η συχνότητα της αναφοράς των μητέρων σε γνωστικούς όρους, κατά την περιγραφή εικόνων με τα τρίχρονα παιδιά τους, προέβλεψε επίδοση των παιδιών στην ΘτΝ (δοκιμασίες σχετικές με εσφαλμένη πεποίθηση, συναισθήματα και επιθυμία) ένα χρόνο αργότερα.

Σε μια άλλη έρευνα με τρίχρονα παιδιά (Le Sourn-Bissaoui & Hooge-Lespagnol, 2006) η συζήτηση των μητέρων για τη γνώση κατά την κοινή ανάγνωση δύο μικρών βιβλίων με τα παιδιά τους, συσχετίστηκε με την επιτυχία των παιδιών σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης. Η σχέση χρήσης γνωστικών όρων και ανάπτυξης ΘτΝ φάνηκε και στην έρευνα των Adrian και άλλων, (2005). Βρέθηκε πιο ισχυρή σχέση ανάμεσα στη συχνότητα και ποικιλία χρήσης γνωστικών όρων και στην επίδοση των παιδιών σε δοκιμασία εσφαλμένης πεποίθησης κατά την διάρκεια της αφήγησης τεσσάρων ιστοριών από τις μητέρες στα τετράχρονα παιδιά τους.

Το εύρημα της χρήσης από τις μητέρες όρων σχετικών με γνώση ταιριάζει με την άποψη ερευνητών που πρεσβεύουν πως η μεγαλύτερη αναφορά των μητέρων σε γνώση σχετίζεται μακροπρόθεσμα με τη μεγαλύτερη αναφορά των παιδιών σε νοητικές καταστάσεις στις οικογενειακές συζητήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Jenkins και άλλων, (2003) έδειξαν ότι η συζήτηση για γνωστικές καταστάσεις και συναισθήματα από τα μέλη της οικογένειας όταν τα παιδιά ήταν 2 και 4 ετών προέβλεψε αντίστοιχη συμπεριφορά στα μικρότερα παιδιά δύο χρόνια αργότερα λαμβάνοντας υπόψιν την γενικότερη γλωσσική ικανότητα των παιδιών και την συγκεκριμένη χρήση γνωστικών όρων όταν ήταν 2 ετών. Ο Ruffman και άλλοι, (2002) διαπίστωσαν ότι η συχνότητα της αναφοράς των μητέρων σε γνωστικούς όρους επηρεάζει τα σχόλια των παιδιών για

νοητικές καταστάσεις ένα χρόνο μετά. Οι Taumoepeau και Ruffman (2008) παρατήρησαν ότι η μεγαλύτερη αναφορά των μητέρων σε σκέψη/γνώση όταν τα παιδιά είναι 24 μηνών επηρέασε τη χρήση εκ μέρους τους γλώσσας σχετικής με νοητικές καταστάσεις 9 μήνες αργότερα.

Το εύρημα ότι τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ χρησιμοποίησαν περίπου ίδιους γνωστικούς όρους με τα παιδιά με ΤΑ σχετίζεται με αυτό των Capps, Losh, και Thurber (2000), οι οποίοι βρήκαν ότι η αναφορά γνωστικών όρων στη διήγηση των παιδιών συσχετίστηκαν θετικά με την επίδοση τους ως προς την εσφαλμένη πεποίθηση ενώ κάτι τέτοιο δεν ίσχυσε για τους όρους σχετικούς με συναισθήματα. Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών με αυτισμό στην εσφαλμένη πεποίθηση και στην κατανόηση γνωστικών όρων (Tager-Flusberg, 2003 · Ziatas, Durkin, & Pratt, 1998). Τα ευρήματα αυτά ίσως, δείχνουν ότι αν και δεν είναι αποτέλεσμα μητρικής παρότρυνσης η παραγωγή και κατανόηση νοητικών όρων των ίδιων των παιδιών με αυτισμό μπορεί να συσχετίζεται με την ικανότητά τους ως προς τις δοκιμασίες της ΘτΝ και ότι μπορεί να υπάρχουν διαφορετικά μοτίβα συσχέτισης με την ομιλία για γνώση σε σχέση με την ομιλία για συναισθήματα.

Όσον αφορά την **αποσαφήνιση της απλής γνώσης**, και εδώ βρέθηκε ότι οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ χρησιμοποιούν περισσότερους αποσαφηνιστικούς όρους από τα παιδιά τους. Διαφορά ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης λέξεων για αποσαφήνιση της απλής γνώσης παρατηρήθηκε και στην ομάδα των μητέρων με τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ να προηγούνται των μητέρων των παιδιών με ΤΑ. Η χρήση αποσαφηνιστικού λόγου εκ μέρους των μητέρων συνδέεται με την ανάπτυξη της ΘτΝ στα παιδιά. Οι Ontai και Thompson (2002) βρήκαν ότι το αναλυτικό στυλ συζήτησης μητέρων τρίχρονων παιδιών για νοητικές καταστάσεις συσχετίστηκε θετικά με την κατανόηση από τα παιδιά θετικών συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Peterson και Slaughter, (2003) έδειξαν ότι τα παιδιά των μητέρων που ήταν υπέρ της επεξήγησης με λεπτομέρειες σχετικά με τις έννοιες των νοητικών καταστάσεων στην καθημερινή αυθόρμητη αλληλεπίδραση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είχαν υψηλή κατανόηση των δοκιμασιών εσφαλμένης πεποίθησης αλλά όχι των δοκιμασιών συναισθηματικής κατανόησης.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Slaughter και των συνεργατών της (2007) η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης από τα παιδιά ΤΑ συσχετίστηκε με την τάση των μητέρων να επεξηγούν τις σκέψεις των ηρώων της ιστορίας και όχι με την απλή αναφορά γνωστικών όρων. Συγκρίνοντας δε τις διηγήσεις των μητέρων φάνηκε πως οι μητέρες των παιδιών με αυτισμό επεξηγούσαν λιγότερο σε σχέση με τις μητέρες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη τις γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων της ιστορίας. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται, αντίθετα, οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ να χρησιμοποιούν περισσότερους γνωστικούς αποσαφηνιστικούς όρους από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ.

Συμπερασματικά γίνεται αντιληπτό ότι ο γνωστικός αποσαφηνιστικός λόγος των μητέρων που επεξηγεί, αναλύει ή αντιπαραθέτει τις αφανείς σκέψεις των ηρώων μιας ιστορίας συνδέεται με την κατάκτηση της έννοιας της εσφαλμένης πεποίθησης σε παιδιά ΤΑ ηλικίας 3-6 ετών σε αντίθεση με τον αποσαφηνιστικό λόγο που συνδέεται με αντιλήψεις και συναισθήματα. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι τα παιδιά διευκολύνονται από το γεγονός ότι κατακτούν νωρίτερα από τη νοητική συνειδητοποίηση της πεποίθησης και τη γνώση των συντακτικών δομών που χρησιμοποιούνται στις αποσαφηνιστικές προτάσεις (de Villiers & de Villiers, 2000 · Hale & Tager-Flusberg, 2003). Ακόμη, είναι πιο εύκολο στα παιδιά να αντιληφθούν απόψεις που είναι αντίθετες από την πραγματικότητα ή που διαφέρουν μεταξύ των ανθρώπων όταν ο συνομιλητής τους καθοδηγεί την προσοχή και την κατανόησή τους σε αυτές τις αφανείς γνωστικές καταστάσεις. Επιπρόσθετα, ο επεξηγηματικός γνωστικός λόγος των γονιών αποσαφηνίζει το πώς συνδέονται οι νοητικές καταστάσεις με τη συνολική ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και με τις νοητικές καταστάσεις της αντίληψης και του συναισθήματος έτσι ώστε να επιτευχθεί μια συνοχή στο μυαλό των παιδιών (Slaughter et al., 2007)

Τα ζευγάρια των μητέρων με τα παιδιά τους διαφοροποιήθηκαν και ως προς την χρήση όρων σχετικών με το **απλό συναίσθημα**. Η σύγκριση των μέσων τακτικών τιμών έδειξε ότι οι μητέρες τόσο των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ όσο και των παιδιών με ΤΑ χρησιμοποιούν περισσότερους όρους για την έκφραση συναισθημάτων από τα παιδιά τους. Από την άλλη δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση της ύπαρξης διαφοράς ως προς τη χρήση όρων για συναισθήματα ανάμεσα στα παιδιά (ΥΛΑ-ΤΑ) και ανάμεσα στις

μητέρες τους. Παράλληλα, σε κανένα από τα τέσσερα ζευγάρια δεν βρέθηκε διαφορά ως προς τη χρήση όρων για την αποσαφήνιση του απλού συναισθήματος.

Το εύρημα ότι οι μητέρες και των δυο κατηγοριών παιδιών (ΥΛΑ-ΤΑ) χρησιμοποιούν περισσότερους όρους για την έκφραση συναισθημάτων από τα παιδιά τους είναι σε συμφωνία με την άποψη των Zahn-Waxler, Cummings & Cooperman, (1984 βλέπε Garner, Jones, Gaddy, & Rennie, 1997) για το ρόλο της μητέρας στην συναισθηματική κοινωνικοποίηση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Zahn-Waxler, και τους συνεργάτες του η συναισθηματική κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται αρχικά μέσα στο χώρο της οικογένειας μέσω της τυχαίας ή στοχευμένης έκθεσης του παιδιού σε συγκεκριμένα συναισθήματα. Κατακτιέται είτε μέσω μοντελοποίησης, είτε μέσω προσπαθειών να αναδυθούν και να ρυθμιστούν συναισθήματα στα παιδιά είτε μέσω της κατονομασίας συναισθηματικών καταστάσεων και εμπειριών (Zahn-Waxler, Cummings & Cooperman, 1984 βλέπε Garner et al., 1997). Η μητέρα είναι το πρόσωπο που κάνει πράξη όλα τα παραπάνω ενθαρρύνοντας τα παιδιά να επικεντρώνονται στα συναισθήματα των άλλων για να αντιληφθούν το πώς μπορούν να συμπεριφερθούν συναισθηματικά σε συγκεκριμένες συνθήκες (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991 βλέπε Garner et al., 1997) ή σχολιάζοντας τα συναισθήματα των άλλων στην προσπάθειά τους να τις μιμηθούν αναφορικά με την κατονομασία των συναισθημάτων ή κατονομάζοντας συχνά το πώς νιώθουν τα παιδιά τους, προκειμένου να τα προτρέψουν να χρησιμοποιούν συναισθηματικούς όρους (Garner et al., 1997).

Παράλληλα, το αποτέλεσμα της ανάλυσης που δείχνει και τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ και τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ να προηγούνται των παιδιών τους στη χρήση όρων για συναισθήματα συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι η συζήτηση των μητέρων πάνω σε συναισθήματα συσχετίζεται με την βελτίωση της ΘτΝ των παιδιών. Οι Garner και άλλοι (1997) ζήτησαν από μητέρες να διηγηθούν μια ιστορία από ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς κείμενο στα παιδιά τους (3,4 -5 ετών). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά των οποίων οι μητέρες εξηγούσαν τις αιτίες και τις συνέπειες των συναισθημάτων των ηρώων τα πήγαν καλύτερα στις δοκιμασίες συναισθηματικής κατανόησης από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν αναφέρονταν σε συναισθήματα, ούτε έδιναν επεξηγήσεις.

Η σχέση χρήσης όρων σχετικών με συναισθήματα και ανάπτυξης της ΘτΝ παρουσιάζεται και σε μια άλλη έρευνα. Ο LaBounty και άλλοι (2008) βρήκαν ότι η αναφορά και η λεπτομερειακή εξήγηση των συναισθημάτων των μητέρων την ώρα που διάβαζαν ένα βιβλίο με τα παιδιά τους (3,5 ετών) προέβλεψε την συναισθηματική κατανόηση των παιδιών ενάμιση χρόνο μετά. Επιπλέον, στις έρευνες των Adrian (2005) και των Le Sourn-Bissaoui (2006) και των συνεργατών τους με παιδιά προσχολικής ηλικίας η συζήτηση των μητέρων πάνω σε συναισθήματα κατά την κοινή ανάγνωση ιστοριών με τα παιδιά τους συσχετίστηκε με την επιτυχία των παιδιών σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης και συναισθημάτων αντίστοιχα.

Παρόμοια παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ και των μητέρων τους ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων και στην νοητική κατηγορία της **απλής αντίληψης-προσοχής**. Αναλυτικότερα, οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΑΣ αποδείχτηκε να χρησιμοποιούν αισθητά περισσότερους όρους σχετικούς με αντίληψη προσοχή συγκριτικά με τα παιδιά τους. Αντίστοιχη διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε στα υπόλοιπα ζευγάρια. Όσον αφορά στην αποσαφήνιση της αντίληψης-προσοχής σε κανένα από τα ζευγάρια δεν παρουσιάστηκε αξιόλογη διαφορά ως προς τη χρήση σχετικών όρων.

Η μεγάλη διαφορά στη χρήση όρων αντίληψης-προσοχής ανάμεσα στις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ και τα παιδιά τους, ίσως αναδεικνύει την ανάγκη των μητέρων να διατηρήσουν πιο έντονα την προσοχή των παιδιών στην δραστηριότητα που συμμετείχαν είτε με λεκτική παρότρυνση, είτε προσελκύοντας την προσοχή των παιδιών στις εικόνες και σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου. Αυτή η ανάγκη μπορεί να σχετίζεται με δυσκολίες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ όπως την εμμονή τους σε συγκεκριμένα θέματα και την αδυναμία τους να αντιληφθούν τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα των άλλων (Dissanayake & Macintosh, 2003 · Hill & Frith, 2003 · Volkmar et al., 2005), δυσκολίες που δεν τα βοηθούν να μείνουν επαρκώς συγκεντρωμένα σε μια δύσκολη νοητική δραστηριότητα όπως την παρακολούθηση, κατανόηση και συζήτηση ιστοριών.

Η παρόμοια χρήση από τις μητέρες και των δύο ομάδων παιδιών όρων σχετικών με αντίληψη προσοχή συμφωνεί με την διαπίστωση των Adrian και άλλων (2005), οι οποίοι τόνισαν τη σημασία της αναφοράς σε όλες τις νοητικές καταστάσεις

(πεποιθήσεις, επιθυμία, αντίληψη και συναισθήματα) των μητέρων κατά την συζήτηση με τα παιδιά τους για την διεύρυνση της κατανόησης των νοητικών διαδικασιών από τα παιδιά. Όσον αφορά τη σχέση χρήσης όρων αντίληψης- προσοχής και ανάπτυξης της ΘτΝ, δεν βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην απλή ή με λεπτομέρειες αναφορά των μητέρων στην αντίληψη-προσοχή με την επίδοση των παιδιών στην δοκιμασία εσφαλμένης πεποίθησης (Slaughter et al., 2007).

Το μοναδικό ζευγάρι στο οποίο διαπιστώθηκε διαφορά ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων που εκφράζουν **απλή επιθυμία και αποσαφήνιση της επιθυμίας** ήταν οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΑΣ με τα παιδιά τους. Οι μητέρες υπερείχαν ξεκάθαρα των παιδιών ως προς τη χρήση λέξεων και για τις δύο κατηγορίες της επιθυμίας. Σε συμφωνία με αυτό το εύρημα είναι το συμπέρασμα της έρευνας της Slaughter και άλλων (2007), στην οποία στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού βρέθηκε συσχέτιση μόνο ανάμεσα στις λεπτομερειακές επεξηγήσεις των μητέρων για τα συναισθήματα-επιθυμίες και στην επίδοση των παιδιών τόσο στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης όσο και στις δοκιμασίες αντίληψης της οπτικής των άλλων. Κάτι τέτοιο δεν ίσχυσε για τα παιδιά ΤΑ. Όπως, επισημαίνουν οι συγγραφείς, ίσως τα παιδιά με αυτισμό να κατανοούν πιο εύκολα τα συναισθήματα σε σχέση με την καθαρή γνώση, καθώς αυτά συνοδεύονται και από άλλες ενδείξεις όπως την έκφραση του προσώπου ή τον τόνο της φωνής (Peterson et al., 2005 · Taumoepeau & Ruffman, 2006).

Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και ο LaBounty και άλλοι, (2008) δηλαδή, ότι η αιτιολόγηση των συναισθημάτων και των επιθυμιών έναντι της αιτιολόγησης των πεποιθήσεων από τις μητέρες επηρέασε την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης των παιδιών. Ακόμη, οι Taumoepeau & Ruffman, (2006) βρήκαν ότι μόνο η ομιλία της μητέρας για τις επιθυμίες των 15 μηνών παιδιών τους προβλέπει την κατανόηση από τα παιδιά των συναισθημάτων και της γλώσσας για επιθυμίες στους 24 μήνες.

Η σύγκριση των μέσων τακτικών τιμών ως προς τη χρήση όρων που εκφράζουν **απλή πρόθεση** ανέδειξε για μια ακόμη φορά την διαφοροποίηση μητέρων-παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ με τις μητέρες να προηγούνται των παιδιών τους και σε αυτή την κατηγορία νοητικής κατάστασης. Για τα υπόλοιπα ζεύγη δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ως προς τη χρήση όρων σχετικών με απλή πρόθεση. Η ίδια έλλειψη διαφοροποίησης φάνηκε και για τη χρήση όρων αποσαφήνισης της πρόθεσης για όλες τις ομάδες ζευγαριών,

απορρίπτοντας την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών σε αυτή την κατηγορία νοητικής κατάστασης.

Όσον αφορά στην νοητική κατάσταση της **φυσικής κατάστασης** η ανάλυση έδειξε ότι τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ παρήγαγαν περισσότερους όρους σχετικούς με φυσική κατάσταση από τα παιδιά με ΤΑ, αποδεχόμενη την ύπαρξη διαφοράς ως προς τη χρήση όρων σχετικών με φυσική κατάσταση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες παιδιών. Αντίθετα, καμιά διαφορά δεν παρατηρήθηκε ως προς την παραγωγή όρων σχετικών με φυσική κατάσταση σε καμιά από τις υπόλοιπες ομάδες ζευγών. Όσον αφορά στην **αποσαφήνιση** της φυσικής κατάστασης, ούτε και σε αυτή την κατηγορία επισημάνθηκε διαφορά ως προς τη χρήση σχετικών όρων σε κανένα από τα τέσσερα ζεύγη, απορρίπτοντας την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων που **αποσαφηνίζουν** τη φυσική κατάσταση. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν ανάλογα ερευνητικά ευρήματα σε σχέση με τις νοητικές κατηγορίες της πρόθεσης και της φυσικής κατάστασης για να προκύψει σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τις βασικές κατηγορίες νοητικών καταστάσεων, τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ με τις μητέρες τους φάνηκαν να διαφοροποιούνται ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων σε πέντε από τις έξι κατηγορίες (γνώση, συναίσθημα, αντίληψη-προσοχή, επιθυμία, πρόθεση). Η μόνη κατηγορία στην οποία δεν φάνηκε διαφοροποίηση ήταν η φυσική κατάσταση, στην οποία, όμως τα παιδιά με ΥΛΑ διαφοροποιούνται από τα παιδιά με ΤΑ, και μάλιστα με υπεροχή των παιδιών με ΥΛΑ ως προς την παραγωγή όρων για φυσική κατάσταση.

Όσον αφορά στις αποσαφηνίσεις των βασικών κατηγοριών των νοητικών καταστάσεων, στις τέσσερις από τις έξι κατηγορίες (συναίσθημα, αντίληψη-προσοχή, πρόθεση, φυσική κατάσταση) η ανάλυση δεν παρουσίασε διαφοροποίηση σε κανένα από τα τέσσερα ζευγάρια, ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης αντίστοιχων αποσαφηνιστικών όρων. Όσο για τις άλλες δύο κατηγορίες αποσαφήνισης, οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ με τα παιδιά τους φάνηκαν να διαφοροποιούνται και στις δύο, στην αποσαφήνιση και της **γνώσης** και της **επιθυμίας**, με τις μητέρες να προηγούνται των παιδιών. Επιπρόσθετα, στην κατηγορία της **απλής γνώσης** βρέθηκε διαφοροποίηση ως προς τη μέση τακτική τιμή χρήσης όρων αποσαφήνισης της και ανάμεσα στις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ και τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ. Και σε αυτή την



περίπτωση, οι μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ παράγαγαν περισσότερους όρους αποσαφήνισης της απλής γνώσης από τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ.

Η διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ των μητέρων με παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και των παιδιών τους ως προς τη χρήση όρων στην πλειοψηφία των νοητικών κατηγοριών ίσως σχετίζεται με την προσπάθεια των μητέρων να καλύψουν τις αδυναμίες των παιδιών τους ως προς τη ΘτΝ, αδυναμίες που εμποδίζουν την μέγιστη απόδοση τους στις απαιτήσεις της κοινής ανάγνωσης με τις μητέρες τους τεσσάρων μύθων του Αισώπου. Από την άλλη, η έλλειψη διαφοράς χρήσης όρων μεταξύ των παιδιών σχεδόν σε όλες τις νοητικές κατηγορίες, ίσως μπορεί οφείλεται στο υψηλό επίπεδο λεξιλογίου των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ (Dissanayake & Macintosh, 2003 · Hill & Frith, 2003 · Volkmar et al., 2005), στο υψηλό γραμματικοσυντακτικό τους επίπεδο (De Villiers 2000 · Tager-Flusberg, 2000) σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της γνώσης τους για την συμπληρωματική σύνταξη ως μέσο για να εφεύρουν λύσεις για τις σχετικές με εσφαλμένες πεποιθήσεις δοκιμασίες (Lind & Bowler, 2009) και στη συγκεκριμένη περίπτωση για την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων των ηρώων των μύθων, παρά το έλλειμμα τους στην αναπαραστατική ΘτΝ. Τέλος, η μη εύρεση διαφορών ως προς τη χρήση νοητικών όρων σχεδόν σε όλες τις νοητικές κατηγορίες ανάμεσα στις μητέρες, ίσως, αποτελεί ένδειξη ότι η δραστηριότητα της κοινής ανάγνωσης ιστοριών δίνει το έναυσμα στις μητέρες να χρησιμοποιήσουν ποικιλία νοητικών όρων κατά την συζήτηση με τα παιδιά τους, γεγονός που θα βοηθήσει μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη της ΘτΝ των παιδιών τους.

#### **4.3 Αναφορά σε ηθικό δίδαγμα μύθων**

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν τα παιδιά και οι μητέρες τους θα σχολίαζαν το ηθικό δίδαγμα των μύθων. Για μια ακόμα φορά διαπιστώθηκε και σε αυτό το κομμάτι διαφοροποίηση μόνο ανάμεσα στα παιδιά με ΥΛΑ και τις μητέρες τους, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των παιδιών με ΥΛΑ/ΑΣ και τις μητέρες τους ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων. Πιο συγκεκριμένα περισσότερες μητέρες (16/16) αναφέρθηκαν στο ηθικό δίδαγμα των μύθων σε σχέση με τα παιδιά (12/16). Από την άλλη Δε διαπιστώθηκε διαφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες παιδιών απορρίπτοντας την υπόθεση της ύπαρξης

διαφοράς ανάμεσα στα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ και τα παιδιά ΤΑ ως προς την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα.

Στην έρευνα της Slaughter και άλλων (2007) μια παρόμοια κατηγορία με αυτή της «αναφοράς στο ηθικό δίδαγμα», η «αποσαφήνιση της κατάληξης της ιστορίας με εσφαλμένες πεποιθήσεις<sup>2</sup>» συσχετίστηκε στατιστικά σημαντικά με την επίδοση των παιδιών στην δοκιμασία εσφαλμένης πεποίθησης. Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Symons και των συνεργατών της (2005) βρέθηκε ότι το 75% των παιδιών με υψηλή επίδοση στην ΘτΝ αυθόρμητα συζήτησαν το βασικό θέμα της ιστορίας, την μυστική ταυτότητα του ήρωα ενώ μόνο το 31% των παιδιών με χαμηλή επίδοση στην ΘτΝ έκαναν τις ίδιες αναφορές. Συμπερασματικά, το γεγονός ότι τα παιδιά και των δύο κατηγοριών αναφέρθηκαν περίπου το ίδιο στο ηθικό δίδαγμα των μύθων, ίσως θα μπορούσε να ερμηνευτεί με την κατοχή υψηλού επιπέδου ΘτΝ για τα παιδιά με ΥΛΑ/ΑΣ που συμμετείχαν. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια ερμηνεία θα ήταν πρώτα η εξέταση των παιδιών σε δοκιμασίες σχετικές με τη ΘτΝ, ώστε να είναι εφικτή μια τέτοια σύγκριση, κάτι που θα μπορούσε γίνει συμπληρωματικά στην παρούσα έρευνα.

#### **4.4 Συνάφεια μορφωτικού επιπέδου - χρήσης συνόλου όρων για νοητικές καταστάσεις γενικά/ ανά κατηγορία από τις μητέρες.**

Για τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ επισημάνθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στο μορφωτικό τους επίπεδο και τη χρήση όρων σχετικών με την απλή πρόθεση ,τη χρήση όρων για αποσαφήνιση της πρόθεσης και το σύνολο της χρήσης όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις. Συνεπώς, γίνεται δεκτή, η υπόθεση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων των παιδιών με ΤΑ και της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις καθώς και όρων σχετικών με την πρόθεση και την αποσαφήνιση της. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι όσο πιο υψηλό το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων τόσο περισσότερους νοητικούς όρους θα χρησιμοποιήσουν. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Jenkins και άλλων (2003) που έδειξαν ότι οι μητέρες με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης μιλούσαν περισσότερο για γνωστικές καταστάσεις με τα παιδιά τους.

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψιν ότι δεν παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ των μητέρων ως προς τη χρήση νοητικών όρων για την πλειοψηφία των κατηγοριών των νοητικών καταστάσεων φαίνεται να επιβεβαιώνεται και η διαπίστωση των Degotardi και Torr (2007) ότι οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είχαν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο σχετικό με τη ΘτΝ λόγο συγκριτικά με τις μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο διότι, όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς, ο σχετικός με τη ΘτΝ λόγος απαιτεί από τον ομιλητή να βγάλει συμπεράσματα από υποβόσκουσες νοητικές καταστάσεις και αντιλήψεις και να αιτιολογήσει με πιο αφηρημένους όρους, κάτι που μπορεί να δυσκολεύει τις λιγότερο μορφωμένες μητέρες.

Παράλληλα, μη προσδοκώμενο ήταν το εύρημα της μέτριας και στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας θετικής συνάφειας μόνο ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και τη χρήση όρων σχετικών με την αποσαφήνιση της επιθυμίας για τις μητέρες των παιδιών με ΥΛΑ. Η έλλειψη συσχέτισης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ και του συνόλου της χρήσης εκ μέρους τους όρων που αναφέρονται γενικά σε νοητικές καταστάσεις αλλά και όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες νοητικών καταστάσεων δεν επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Jenkins και άλλων (2003) και των Degotardi και Torr (2007) για τις μητέρες των παιδιών με ΤΑ.

#### **4.5 Συνάφεια ανάμεσα στη χρήση όρων γνώσης και όρων αντίληψης-προσοχής, επιθυμίας, πρόθεσης, φυσικής κατάστασης από τα παιδιά**

Τα παιδιά με ΤΑ παρουσίασαν ισχυρή συσχέτιση μόνο ανάμεσα στην χρήση όρων σχετικά με απλή γνώση και τη χρήση όρων για την έκφραση της απλής πρόθεσης. Συνεπώς, διαπιστώθηκε η εγκυρότητα της υπόθεσης της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στην χρήση όρων σχετικά με απλή γνώση και τη χρήση όρων σχετικά με απλή πρόθεση. Στα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ παρατηρήθηκε μέτρια συνάφεια μόνο ανάμεσα στην χρήση όρων σχετικά με απλή γνώση και τη χρήση όρων για την έκφραση απλού συναισθήματος. Συνακόλουθα, έγινε δεκτή η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα

---

<sup>2</sup>FBE, δηλαδή ερωτήσεις, προτάσεις ή δηλώσεις οι οποίες φανέρωναν την άγνοια της μητέρας για την τελική κατάσταση

στην χρήση όρων από τα παιδιά που εκφράζουν απλή γνώση και τη χρήση όρων που εκφράζουν , απλό συναίσθημα.

Επιπλέον, οι αναφορές των παιδιών με ΤΑ στη νοητική κατάσταση της γνώσης βρέθηκε να έχει θετική συνάφεια με τη χρήση όρων που αναφέρονταν στην πρόθεση ενώ για τα παιδιά με ΥΛΑ/ΣΑ βρέθηκε ότι όσο πιο πολύ αναφέρονταν στην γνώση τόσο περισσότερο αναφέρονταν στο συναίσθημα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την άποψη άλλων ερευνητών, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η ΘτΝ των παιδιών, χαρακτηρίζεται από συνοχή και αναδιαμορφώνεται με την ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών και την πρόσληψη πληροφοριών καθώς το παιδί λαμβάνει μεγαλώνοντας περισσότερες πληροφορίες. Συνεπώς, υποστηρίζουν εφόσον η έννοια της γνώσης στηρίζεται στις άλλες έννοιες που την περιβάλλουν και την υποστηρίζουν, η συζήτηση με αφορμή τα βιβλία είναι σημαντική γιατί παρέχει ένα πλαίσιο στο οποίο φαίνεται αυτό το "φυσικό δέσιμο", αυτή η αλληλεξάρτηση ανεξάρτητων εννοιών (Adrian et al., 2005 · Slaughter & Gopnic, 1996 · Ziv et al., (2013).

#### **4.6 Περιορισμοί και μελλοντικές προοπτικές της έρευνας**

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται από κάποιους περιορισμούς που είναι αναγκαίο να αναφερθούν. Παράλληλα, κάποιοι από αυτούς καταδεικνύουν τις μελλοντικές προοπτικές για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος στον τομέα της ΘτΝ.

Αρχικά, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων εξαιτίας της δυσκολίας εντοπισμού παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ σε ένα μικρό χρονικό διάστημα, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, στον πληθυσμό με ΥΛΑ/ΣΑ. Η διαθεσιμότητα μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος για την εύρεση και συμμετοχή περισσότερων παιδιών και γονέων και από τις δυο ομάδες σίγουρα θα οδηγούσε σε πιο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, ακολουθώντας τα αποτελέσματα της έρευνας της Ziv και των συνεργατών της (2013) σύμφωνα με τα οποία οι μητέρες επικεντρώθηκαν περισσότερο στις νοητικές καταστάσεις των ηρώων και παρήγαγαν περισσότερους νοητικούς όρους όταν διηγούνταν την ίδια ιστορία στα παιδιά τους παρά όταν τη διάβαζαν μαζί μέσα από το

βιβλίο θα ήταν ενδιαφέρον στο μέλλον να επαναληφθεί η έρευνα με τις μητέρες να διηγούνται τους μύθους του Αισώπου από ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς κείμενο. Ή θα μπορούσε και να γίνει σύγκριση της χρήσης όρων για νοητικές καταστάσεις από μητέρες και παιδιά όταν διαβάζουν τους μύθους σε σχέση με όταν τους διηγούνται .

Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα για νοητικές καταστάσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα πλαίσια μιας συζήτησης με έναν ώριμο συνομιλητή μπορεί να επηρεάζεται από τον τελευταίο και ίσως οι ερωτήσεις που θα έκαναν και ο τρόπος που θα ανέλυναν το κείμενο, όταν θα διάβαζαν μόνα τους το κείμενο να ήταν διαφορετικά (Symons et al., 2005) θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον τα παιδιά να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες στις οποίες θα φαίνεται η αυθόρμητη αναφορά τους σε νοητικές καταστάσεις, όπως την περιγραφή εικόνων με νοητικό περιεχόμενο χωρίς την αλληλεπίδραση με τη μητέρα τους και να γίνει σύγκριση των νοητικών όρων που αναφέρονται τα παιδιά στην μια και την άλλη περίπτωση.

Επίσης, παρόμοια σύγκριση του βαθμού κατανόησης των νοητικών καταστάσεων εκ μέρους των παιδιών θα μπορούσε να γίνει με την συμμετοχή τους στις ανανεωμένες «Παράξενες Ιστορίες» (White, Hill, Happé & Frith, 2009) μέσα από την οποία θα φανεί ο βαθμός κατανόησης ανώτερου επιπέδου ΘτΝ, χωρίς την αλληλεπίδραση με έναν ενήλικα. Επιπρόσθετα, η εξέταση των παιδιών ως προς τη ΘτΝ και η διερεύνηση της συσχέτισης της επίδοσής τους με την αναφορά στο ηθικό δίδαγμα των μύθων συνιστά μια ακόμα ερευνητική πρόταση για το μέλλον. Τέλος, προτείνεται η επαναλαμβανόμενη παρατήρηση της αλληλεπίδρασης μητέρας παιδιού την ώρα που διαβάζουν μαζί βιβλία, με στόχο την παρατήρηση εκφοράς νοητικής γλώσσας στο πλαίσιο μιας όσο το δυνατόν πιο «φυσικής» αλληλεπίδρασης μητέρας και παιδιού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε., (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mother's use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052–1067.

Adrian, J.E., Clemente, A.J., Rosa, A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent – child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686.

Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Astington, J. W. (2000). Language and metalanguage in children's understanding of mind. In J. W. Astington (Ed.), *Minds in the making* (267–284). Oxford: Blackwell.

Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72, 685–687.

Astington, J.W., & Baird, J.A. (2005). Representational development and false-belief understanding. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind* (pp. 163-185). Oxford: University Press.

Βαλάση, Ζ. (2001). *Μύθοι του Αισώπου*. Γ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα.

Βαλάση, Ζ. (2010). *Αισώπου Μύθοι*. Μικρή Ανθολογία 1, Ελληνικά Γράμματα, 2010.

Ball, J. (1978) 'A pragmatic analysis of autistic children's language with respect to aphasic and normal language development', unpublished doctoral dissertation, Melbourne University.

Baltaxe, C.A.M. (1977) 'Pragmatic Deficits in the Language of Autistic Adolescents', *Journal of Pediatric Psychology* 2: 176–80.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Departments of Experimental Psychology and Psychiatry, University of Cambridge*, 34, 174-183

Baron Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D., J. (1993). *Understanding other minds: perspectives from autism*. Oxford University Press

Bartsch, K., & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

Begeer, S., Rieffe, C., Terwogt, M. & Stockmann, L. (2003). Theory of Mind-Based Action in Children from the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (5), 479-487

Bishop, D. V. M. (2003). *Test for reception of grammar* (Second edition). London: Psychological Corporation

Bowler, D. M. (1992). "Theory of mind" in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33, 877-893. doi:10.1111/j.1469-7610.1992.tb01962.x.

Brown, J. R., & Dunn, J. (1991). "You can cry, mum": The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J., & Feldman, C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from autism*. (pp. 267-291). New York: Oxford University Press.

Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 47-60.

Capps, L., Kehres, J. & Sigman, M. (1998). 'Conversational Abilities among Children with Autism and Children with Developmental Delays', *Autism*, 2, 325-44.

Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). 'The frog ate the bug and made his mouth sad': Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 193 – 204.

Cassidy, K.W., Ball, L.V., Rurke, M.T., Werner, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y., Lutz, D.J., & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19 (3), 463-470.

Cervantes, C. A., & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 43, 88–98.

Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourse: An experimental study. *Current Psychology of Cognition*, 17, 245–271.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.  
Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craig, J. & Baron-Cohen, S. (2000). Story-telling ability in children with autism or asperger syndrome: A window into the imagination. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences.*, 37 (1), 64-70.

Danis, A., Bernard, J. M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 369–388

Degotardi, S. & Torr, J. (2007) A longitudinal investigation of mothers' mind-related talk to their 12- to 24-month-old infants. *Early Child Development Care*, 177 (6 & 7), 767–780.

de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 197–218.

De Villiers, J. (2000). Language and theory of mind: What are the developmental relationships? In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd edn, pp. 83–123). Oxford: Oxford University Press.



de Villiers, J. G. (2005). Can language acquisition give children a point of view? In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 186 – 219). New York: Oxford University Press

de Villiers, J., G., & de Villiers, P.A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell & K.J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191-228). Hove, UK: Psychology Press.

de Villiers, J.G., & de Villiers, P.A. (2003). Language for thought: Coming to understand false beliefs. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp.335-384). Cambridge, MA: MIT Press.

de Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037–1060.

Dissanayake, C., & Macintosh, K., (2003). Mind reading and social functioning in children with autistic disorder and Asperger's disorder. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (213-238). Hove, UK: Psychology Press.

Dunn, J. & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind* (pp. 50-69). Oxford: University Press.

Dunn, J., Brown, J. R., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade , L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352–1366

Dunn, L. & Dun, L. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised* (Circle Pines, MN: American Guidance Service).

Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., & Pintille, D. (1982). *The British Picture Vocabulary Scale . Adapted from the Peabody Picture Vocabulary Test—Revised Edition* . Windsor, UK:NFER-NELSON.

Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17–37.

Fine, J. , Bartolucci, G. , Szatmari, P. & Ginsberg, G. (1994) 'Cohesive Discourse in Pervasive Developmental Disorders', *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24: 315–29.

Furrow, D., Moore, C., Davidge, J., & Chiasson, L. (1992). Mental terms in mothers' and children's speech: Similarities and relationships. *Journal of Child Language*, 19, 617–631.

Garner, P., Jones, D., Gaddy, D., & Rennie, K. (1997). Low income mother's conversations about emotion and their children's emotional competence. *Social Development*, 6, 125–142

Grazzani Gavazzi, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development* 27, 99– 111

Guajardo, N. R., & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 305–325.

Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*, 6, 346–359.

Hale, C.M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social communication in children with autism. The relationship between theory of mind and discourse development. *Sage Publications and The National Autistic Society*, 9 (2) 157–178

Happe' , F. (1993).Communicative competence and theory of mind in autism:a test of relevance theory.*Cognition*,48,101-19,24,129-54.

Happe' , F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843–855

Harris, P.L., (2005α). Conversation, pretense, and theory of mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind* (pp. 70-83). Oxford: University Press.

Harris, P., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005b). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69– 73

Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory-of-mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379–400.

Hill, E., L., Frith, U. (2003). Understanding autism: Understanding from mind and brain. *Phil. Trans. R. Soc. Lond.* B, 358, 281–289  
<http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/358/1430/281#related-urls>

Howlin, P. (2008). Can children with autism spectrum disorders be helped to acquire a theory of mind? *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* 28(2), 74-89

Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74, 905–920.

Kerr, S. & Durkin, K. (2004). Understanding of Thought Bubbles as Mental Representations in Children with Autism: Implications for Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34( 6), 637-648

Κάτζολα-Σαμπατάκου., B. (2007). *Μύθοι του Αισώπου*. Σαβάλλας

LaBounty, J., Wellman, H., M., Olson, S., Lagattuta, K., , Liu, D., and D. (2008). Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with their Young Children. *Social Development*, 17 (4), 757-775

Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent–child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 564–580.

Lee, A. , Hobson, R. P. & Chiat, S . (1994) 'I, You, Me and Autism: An Experimental Study', *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24: 155–76.

Le Sourn-Bissaoui, S., & Hooge-Lespagnol, F. (2006). Maternal discourse, children's language and development of theory of mind. *Psychology of Language and Communication*, 10, 5–19.

Lind, S., E. & Bowler, D., M. (2009). Language and Theory of Mind in Autism Spectrum Disorder: The Relationship Between Complement Syntax and False Belief Task Performance. *J Autism Dev Disord*, 39, 926-937

Meins, E. (1998). The effects of security of attachment and maternal attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior & Development*, 21(2), 237–252.

Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F., & Lidstone, J. (2006). Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood.. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 181–196.

Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142–154

Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false belief understanding. *Child Development*, 78, 622–646. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x.

Mindsheiw, N., Goldstei, G., & Siegel, D. (1995). Speech and language in high functioning autistic individuals. *Neuropsychology*, 9, 255–261

Μισαηλίδη, Π., (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Γιώργος Δάρδανος

Mitchell, P., Saltmarsh, R., & Russel, H., (1997). Overly literal interpretations of speech in autism: understanding that messages arise from minds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 685–691

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (26–49). New York: Oxford University Press.

Nelson, K., Skwerer, D., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N. & Walkenfeld, F. F. (2003). Entering a community of minds: An experimental approach to “theory of mind”. *Human Development* 41, 7–29.

Nugyen, L., & Frye, D. (1999). Children's theory of mind: understanding of desire, belief and emotion with social referents. *Social Development*, 8(1), 70–92

Ozonoff, S., Rogers, S., J., & Pennington, B. F. (1991). Asperger's syndrome: Evidence for an empirical distinction from high functioning autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1107–1122

Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11, 433–450.

Paynter, J., Peterson, C. (2010). Language and ToM development in autism versus Asperger syndrome: Contrasting influences of syntactic versus lexical/semantic maturity. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 377–385

Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R., (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228–1238

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that: : : Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471.

Peskin, J., Astington, J.W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Child Development*, 19(2), 253–273.

Peterson, C., & Slaughter, V. (2003) Opening windows into the mind: mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18, 399–429

Peterson, C.C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 502–517

Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1995). To what extent can children with autism understand desire? *Development and Psychopathology*, 7, 151–169

Ποσλάνιεκ, Κ. (2000). *Οι αλεπουδοιστορίες*. Μίνωας

Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1158–1174.

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Ratner, N.K., & Olver, R.R. (1998). Reading a tale of deception, learning a theory of mind? *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 219-239.

Raven, J. (2004). Coloured Progressive Matrices and Crichton Vocabulary Scale. London: NCS Pearson, Inc.

Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734–751.

Sabbagh, M., A., & Callanan, M., A. (1998). Metarepresentation in Action: 3-,4-,5- year olds' developing theories of mind in parent–child conversations. *Developmental Psychology*, 34 (3), 491-502.

Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301–321.

Slaughter, V., & Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67, 2967-2988

Slaughter, V., Peterson, C., Mackintosh, E. (2007). Mind What Mother Says: Narrative Input and Theory of Mind in Typical Children and Those on the Autism Spectrum. *Child Development*, Volume 78, Number 3, 839 – 858.

Sparrevohn, R., & Howie, P. (1995). Theory of mind in children with autistic disorder: Evidence of developmental progression and the role of verbal ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 249– 263.

Symons, D. (2004). Mental state discourse and theory of mind: Internalization of self – other understanding within a social-cognitive framework. *Developmental Review*, 24, 159 – 188.

Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81–102.

Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63, 161–172.

Tager-Flusberg, H. (1993). What language reveals about the understanding of minds in children with autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from autism*. (pp. 138–157). New York: Oxford University Press.

Tager-Flusberg, H. (1994) 'Dissociations in Form and Function in the Acquisition of Language by Autistic Children', in H. Tager-Flusberg, (ed.) *Constraints on Language Acquisition: Studies of Atypical Children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tager-Flusberg, H. (1995). "Once upon a rabbit": Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 45 – 59.

Tager-Flusberg, H. (1997). Language acquisition and theory of mind: Contributions from the study of autism. In L. B. Adamson & M. A. Ronski (Eds.), *Research on communication and language disorders: Contributions to theories of language development*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.

Tager-Flusberg, H. (1999) 'A Psychological Approach to Understanding the Social and Language Impairments in Autism', *International Review of Psychiatry* 11: 325–34.

Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 124–149). Oxford, England: Oxford University Press

Tager-Flusberg, H. (2001). A re-examination of the theory of mind hypothesis of autism. In J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. Zelazo (Eds.), *The development of autism: Perspectives from theory and research* (173–193). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tager-Flusberg, H. (2003). Exploring the relationship between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 197 – 212). Hove, UK: Psychology Press.

Tager-Flusberg, H. & Anderson, M. (1991) 'The Development of Contingent

Discourse Ability in Autistic Children', *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32:1123–34.

Tager-Flusberg, H., & Robert, M., J. (2005). How language facilitates the acquisition of false-belief understanding in children with autism. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (298-318). New York: Oxford University Press.

Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping Stones to Others' Minds: Maternal Talk Relates to Child Mental State Language and Emotion Understanding at 15, 24, and 33 Months. *Child Development*, Volume 79, Number 2, 284 – 302

White, S., Hill, E.L., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalising impairments in autism. *Child Development*, 80 (4), 1097–1117.

Volkmar, F., R., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. (2005). Handbook of autism and pervasive developmental disorders. 3<sup>rd</sup> ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (1998). Belief term development in children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: Links to theory of mind development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 755–763.

Ziv, M., Smadja, M., & Aram, D., (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 177– 186



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Έντυπο Συγκατάθεσης

#### Για τον Γονέα/Κηδεμόνα

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου  
.....

.....  
(ονοματεπώνυμο) στο ερευνητικό πρόγραμμα με  
θέμα **«Ανίχνευση της θεωρίας του νου σε παιδιά με  
αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο  
Asperger»**.

Για το σκοπό αυτό:

- Επιθυμώ τη τήρηση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων που αφορούν εμένα και το παιδί μου.
- Δεν επιθυμώ την παρουσίαση του ηχογραφημένου ή γραπτού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. διδασκαλία σε φοιτητές ή εκπαιδευτικούς).
- Επιθυμώ την παράλειψη του πραγματικού ονόματός μου και του ονόματος του παιδιού μου από την ετικέτα του ηχογραφημένου και του γραπτού υλικού.
- Επιθυμώ την αντικατάσταση του πραγματικού ονόματός μου και του ονόματος του παιδιού μου με ένα ψευδώνυμο ή ένα προσωπικό κωδικό αριθμό για κάθε επεξεργασία και ανάλυση του ηχογραφημένου υλικού.
- Επιθυμώ την ορθή επεξεργασία του υλικού που θα καταγραφεί με κάθε μέσο.
- Επιθυμώ την ασφαλή αποθήκευση και φύλαξη του υλικού, χωρίς να επιτρέπεται η πρόσβαση σε πρόσωπα, που δεν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.
- Έχω το δικαίωμα να διακόψω τη διαδικασία της συμμετοχής σε οποιοδήποτε σημείο.
- Έχω το δικαίωμα να έχω πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή στο καταγεγραμμένο υλικό.

Ο Γονέας/ Κηδεμόνας

Ονοματεπώνυμο  
\_\_\_\_\_

#### Για την Υπεύθυνη

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη τήρηση όλων των δικαιωμάτων και επιθυμιών (όπως αναφέρονται στο παρόν έντυπο) των γονέων/κηδεμόνων και του παιδιού με αυτισμό που θα συμμετέχουν στο ερευνητικό πρόγραμμα με θέμα **«Ανίχνευση της θεωρίας του νου σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger»** του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Υπεύθυνη Ερευνητικού Προγράμματος

Σοφία Μαυροπούλου  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού

## 2. Φύλλο ατομικών πληροφοριών

### ΦΥΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ & ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Κ.Α.....

Ονοματεπώνυμο παιδιού: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία Γέννησης: \_\_\_\_\_ Ηλικία: \_\_\_\_\_

Διάγνωση \_\_\_\_\_

Φορέας: \_\_\_\_\_ Έτος διάγνωσης: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_ Τάξη: \_\_\_\_\_

Διεύθυνση κατοικίας (Περιοχή): \_\_\_\_\_

Τηλέφωνα: α) εργασίας \_\_\_\_\_ β) οικίας \_\_\_\_\_

Γονείς Πατέρας Μητέρα

Ονοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Ηλικία: \_\_\_\_\_

Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρας Μητέρα

-Απ/ριο Γυμνασίου –Λυκείου

-Πτυχίο από Κέντρο

Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης

(π.χ. Ι.Ε.Κ.)

-Πτυχίο ΑΕΙ

-Μεταπτυχιακός τίτλος

-Διδακτορικός τίτλος

Επάγγελμα :

\_\_\_\_\_

Με απασχόληση \_\_\_\_\_

Ανεργος/η \_\_\_\_\_

Άλλα παιδιά Φύλο Ηλικία

1° \_\_\_\_\_

2° \_\_\_\_\_

3° \_\_\_\_\_

4° \_\_\_\_\_

Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες με το παιδί σας (κυκλώνουμε την απάντηση);

Κάθε μέρα φορά την εβδομάδα 1

φορές την εβδομάδα 2-3

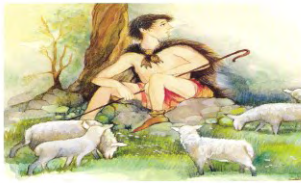
2 φορές το μήνα

φορά το μήνα 1

### 3. Μύθοι του Αισώπου

#### Ο ψεύτης βοσκός

##### ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ "Ο ψεύτης βοσκός"



Απόδοση: Ζωή Βαλάση  
Εικονογράφηση: Άννα Μενδρινού

Γ' Έκδοση  
2001

Ελληνική  
Βιβλιοθήκη



##### Ο ψεύτης βοσκός

Μια μέρα, ένα μικρό βοσκόπουλο έβασκε το κοπάδι του και βαριόταν.

Τι να κάνει, τι να κάνει για να περάσει η ώρα του; συλλογιζόταν. Και το βρήκε. Ανέβηκε σ' ένα βράχο και φώναζε δυνατά για να τον ακούσουν όλοι οι άλλοι βοσκοί από τα λιβάδια κι όλοι οι χωρικοί από τα χωράφια:

«Λύκος! Λύκος! Τρέξτε!»

Αμέσως, όλοι πήραν τσάπια, πήραν δοκάνια, πήραν φτυάρια, γλίτσες, ό,τι τους βρέθηκε πρόχειρο, παράτησαν τις δουλειές τους και έτρεζαν κοντά του.

«Χα, χα, χα! Σας κοροϊδεύω!» τους είπε το βοσκόπουλο.

Το αστείο του έμεινε και, μετά από λίγες μέρες, βρήκε στο βράχο κι έβγαλε πάλι τις φωνές: «Λύκος! Λύκος! Τρέξτε!»

Βοσκοί και χωρικοί έτρεζαν πάλι για να γλυτώσουν το κοπάδι από το λύκο, αλλά που ο λύκος;

Βρήκαν μόνο το βοσκόπουλο να γελάει ακόμα πιο πολύ με το πάθημά τους.

«Λύκος! Λύκος! Τρέξτε!» ζαναφώναζε μια μέρα το βοσκόπουλο τρομαγμένο, γιατί σι' αλήθεια ένας λύκος είχε ορμήσει στο κοπάδι. Εκείνη τη φορά, όμως, κανείς δεν πίστεψε τον ψεύτη και κανείς δεν έτρεξε να τον βοηθήσει.



## Η αλεπού και ο κόρακας

### ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ

#### “Η Αλεπού και ο Κόρακας”



Απόδοση: Ζωή Βαλάση\*

ΜΙΚΡΗ ΑΝΘΛΟΓΙΑ 1

Εκδόσεις  
Εκδόσεις

\*Οι 15 αναμνηστές των αλληγορικών μυθιστορημάτων του Αισώπου “Αλκυονίδες” της Κωνσταντίνης Παπαδοπούλου, φιλοτεχνήθηκαν από τη Σοφία Φάφα, Βιολογίστρια.

#### Η αλεπού και ο κόρακας

Ένας κόρακας άρπαξε ένα κομμάτι τυρί και, κρεμάοντας το στο στήθος, κάθισε σε ένα κλαδί για να το φάει με την ησυχία του. Μια αλεπού τον είδε και, όπως λυγερικάσαν το τυρί, πήρε κοντά, στήθηκε κάτω από το δέντρο κι άρχισε να κολακεύει τον κόρακα.

- Έγερται συνάμα τινάξει αντίχειρά σου έχρη; Έξοναί το ράμφος; Έξοναί το στήθος σου; Έξοναί το νύχιον;

Από το που κρέμασε συνάμα και συνάμα, στο τέλος του είπε.



- Σε παρακαλώ, χρυσέ μου,  
ένα ρομφαίν τραγουδήσέ μου. Γιατί, εσένα στη φωνή, κανένας  
δεν μπορεί να παραβγεί!

Το κοράκι, με τις κολακείες, παρατάει τις φοβίες. Το ράμφος του  
ανοίγει και άγρια φωνή μπηγεί.

Το ράμφος του άνοιξε πολύ, και του πέφτει κάτω το τυρί.”

Λμέσως, η αλεπού το άρπαξε και φώναξε.

- Κυρ κόρακα τα έχεις όλα... Ένα μονάχα σου λείπει.  
Το μυαλό!



## Η αλεπού και ο ξυλοκόπος

### ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ

#### “Η Αλεπού και ο Ξυλοκόπος”



Απόδοση: Ζωή Βαλσάη  
Εικονογράφηση: Άννα Μενδρινού  
Γ' Έκδοση 2001

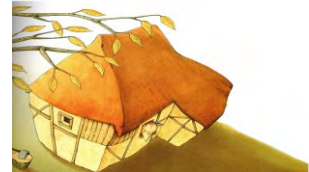
Ελληνική  
Βιβλιοθήκη

#### Η αλεπού και ο ξυλοκόπος

Μιας και ήτανε κρυφά κρυφάσανε μια αλεπού, με  
σουλιά, με κουκούλι, με δαχτύ, με σκούφια και με γυαλιά για  
την όραση.  
Πάντα τους τραβούσε της βόσκας όσον ξυλοκόπος μαζεύοντο από  
κατάφυτο τον  
«Μαζεύει με, με κρυφά, με, με με με μαζεύει», του  
παιχνιδιού ξυλοκόπου  
«Πάντα, που κρυφά με με μαζεύει, με με με, πάλι δε θα  
φύγει με το σκούφιο μου», της λέει.  
Μέλα, κρυφά με ξυλοκόπου, με με με με κρυφά!



«Μαζεύει με, με κρυφά, με, με με με μαζεύει», του  
παιχνιδιού ξυλοκόπου  
«Πάντα, που κρυφά με με μαζεύει, με με με, πάλι δε θα  
φύγει με το σκούφιο μου», της λέει.  
Μέλα, κρυφά με ξυλοκόπου, με με με με κρυφά!



## Η κολοβή αλεπού

### ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ

#### “Η Κολοβή Αλεπού”



Απόδοση: Ζωή Βαλσάη  
Εικονογράφηση: Άννα Μενδρινού  
Γ' Έκδοση 2001

Ελληνική  
Βιβλιοθήκη

#### Η κολοβή αλεπού

Μια όμορφη αλεπού πιάστηκε η κημμένη στο δάκτυλο. Προσπάθησε  
να ξεφύγει, έβγαλε όλη την τέχνη της και την πονηριά της και τελικά  
το κατέφερε!  
Μόνο που της κόπηκε η ουρά, κόκκινη, φουντωτή ουρά...  
Πόσο ντροπιάσανε τώρα η αλεπού! Πώς να αντεκρίσει τις άλλες, έτσι  
κολοβή που είχε καταστρέψει...



Μια κολοβή αλεπού ήταν, αυτή να κρυφτεί, βήματα μακριά απ' όλες  
και τους είχε  
«Αλεπούδες, είμαστε άσχετοι μ' αυτή τη μεγάλη ουρά. Βήματα μας  
είναι. Κάντε την κι εσείς, όπως κάνουν εγώ, και θα δείτε πόσο  
γρήγορα θα τραβήξει και ποσο κινείται θα χαμφίται!»  
«Να» κι αυτή, κρυφά μου» της είπε μια αλεπούλινος.  
«Μα γιατί είναι η ουρά μου; Επειδή είναι από κολοβή, γα' αυτό  
θέλεις να γίνουμε κι εμείς!»

